













# مجلة الفكر التربوي

السنة الثامنة والعشرون      فبراير ١٩٧٦      المجلد الأول

## في هذا العدد

- \* كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- \* حركة المعلمين ومشكلاتهم النقابية : الأستاذ/محمود عبد العزيز يوسف
- \* محنة التعبير النقابي : رؤساء هيئات المعلمين
- \* الخلفية الاقتصادية الاجتماعية للمتعوقين من طلاب كليات التربية : د. مصطفى عبد الرحمن الدرويش
- \* البحث التربوي والتربية التجريبية : د. محمد مصطفى زيدان
- \* التراث والفنان المربي : للسيدة / صفاء دياب
- \* موضوعية التقويم في التربية العملية : د. نظمي حنا ميخائيل
- \* رؤية عن التعليم في تشيكوسلوفاكيا : الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد
- \* بين الفلسفة والفن علاقة متفاعلة : الأستاذ محمود النبوي المشال
- \* تطوير تدريس الرياضيات (٢) : السيد / جورج نجيب ملطي
- \* بحوث في الابتكار : د. لطفى محمد زكى

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية



# مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ٩٧٠٦٨٦

( رئيس مجلس الإدارة : محمود عبد العزيز يوسف )

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

## هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد خيرى كاظم      الأستاذ الدكتور حسن الفقى  
الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب      الأستاذة زينب محرز  
الأستاذ الدكتور سعد دياب      الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى  
الأستاذ الدكتور محمد لبيب النجى      الأستاذ الدكتور محمود البسيونى  
الأستاذ محمود النبوى الشال

## سكرتير التحرير

مدير التحرير      الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع  
الأستاذة محمود أحمد النجار

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	والصحيفة .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٠٠ قرش خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - اكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار ( لاطوغلى - القاهرة )

تليفون : ٢٢٠٧٩



# مجلة التربية

المسنة الثامنة والعشرون      فبراير ١٩٧٦      العدد الأول

## فى هذا العدد

- \* كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- \* حركة المعلمين ومشكلاتهم النقابية : الأستاذ/محمود عبد العزيز يوسف
- \* محنة التعبير النقابى : رؤساء هيئات المعلمين
- \* الخلفية الاقتصادية الاجتماعية للمتفوقين من طلاب كليات التربية : د. مصطفى عبد الرحمن الدرويش
- \* البحث التربوى والتربية التجريبية : د. محمد مصطفى زيدان
- \* التراث والفنان المربى : للسيدة / صفاء دياب
- \* موضوعية التقويم فى التربية العملية : د. نظمي حنا ميخائيل
- \* رؤية عن التعليم فى تشيكوسلوفاكيا : الأستاذ عبد الرحمن محمود محمد
- \* بين الفلسفة والفن علاقة متفاعلة : الأستاذ محمود النبوى المشال
- \* تطوير تدريس الرياضيات (٢) : السيد / جورج نجيب ملطى
- \* بحوث فى الابتكار : د. لطفى محمد زكى

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية







# كَلِمَة المَحَرَّر

حول تقرير وزير التربية والتعليم عن :

## نتائج الامتحانات العامة

للأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب

رئيس التحرير

أصدر وزير التربية والتعليم في مصر خلال شهر ديسمبر ١٩٧٥ تقريراً عن نتائج الامتحانات العامة للعام الدراسي ١٩٧٥/٧٤ . وهذا التقرير وإن كان دراسة مبدئية قصد بها كما يقول التقرير « سبر غور واقع التعليم من منظور حصيلته أو نتاجه » ، إلا أنه في رأينا يعد خطوة جادة نحو استخدام نتائج الامتحانات في التعرف على بعض مشكلات التعليم تمهيداً لتقويم مساره وإصلاح عيوبه .

ولقد درجت وزارة التربية والتعليم في معظم الأحيان على استخدام الامتحانات كوسيلة مجرد القياس فتكتفى باستخدام نتائجها للحكم على التلاميذ في نهاية العام الدراسي بالانتقال الى فرقة أعلى أو الحصول على دبلوم مهني أو شهادة دراسة تكفل الانتقال الى مرحلة تعليمية تالية أو للحكم على البعض بالرسوب وإعادة الدراسة أو الفصل أحياناً من المدرسة .

ولطالما ارتفعت الأصوات منبهة الى ضرورة استخدام الامتحانات والنتائج التي تقيسها كوسيلة للتقويم وليس لمجرد القياس . أي كوسيلة للحكم على مدى ما حققه التعليم ومناهجه ووسائله المختلفة للأهداف المرسومة له واحداث التغيرات التربوية المطلوبة منه وكذلك للتعرف على بعض مشكلاته ومعوقات تقدمه وتحديد واقعه حتى يمكن توجيه جهود القائمين به للسير في طريق التقدم والإصلاح المستمرين . فليس يكفي مثلاً أن نعرف من نتائج امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية أن نسبة النجاح هي ٧٥٪ أو أكثر أو أقل من ذلك وأن عدد الطلاب الذين سيلتحقون بالصف الأول من المدرسة الإعدادية في العام الدراسي التالي هو كذا أو كيت . ولكن مما لا يقل أهمية عن ذلك أن نتعرف على أسباب تخلف ٢٥٪ من التلاميذ الذين تقدموا لهذا الامتحان وهل يرجع ذلك الى عيوب في المنهج أو في الكتاب المدرسي ؟ أو يرجع الى نقص في جهود بعض المعلمين أو مستوى اعدادهم أو طريقتهم في التعليم ؟ أو يرجع الى عوامل اقتصادية



أو اجتماعية أو بيئية ؟ أو الى غير ذلك من العوامل أو ربما الى كل هذه العوامل وغيرها ! ومن هذا التحليل والتقصي يمكن أن تنطلق جهود رجال التعليم المسؤولين من معلمين وموجهين ومخططيين ومشرفين لوضع الخطط التي يتعاون الجميع على تنفيذها لاصلاح هذه العيوب والتغلب على المشكلات والمعوقات ، وتكون مقارنة نتائج الامتحانات عاما بعد عام مؤشرا لمدى نجاح الخطط والجهود الممار اليها في تحقيق أهدافها من الاصلاح والتقدم .

لذلك نحن نرحب بهذا التقرير الذي يعد كما جاء في التقرير محاولة لتحليل نتائج الامتحانات العامة للعام الدراسي ١٩٧٥/٧٤ وما قبله ، باعتبار هذه النتائج مؤشرا — ولو بدرجة ما — لكفاءة التعليم ، ودالة لمدى قدرته على تحقيق أهدافه ، وكذلك من أجل التعرف على معدلات تدفقه في مختلف المسارات ، والاختناقات والفقد في مختلف النوعيات والمراحل .

وشتان بين هذه النظرة الى وظيفة الامتحان وبين النظرة الشائعة التي تكاد تقصر وظيفته على أنه مجرد أداة لقياس ما حصله التلاميذ مما جعل البعض يصف الامتحانات بأنها « شر لابد منه » اذ تصبح هذه الامتحانات عملية يهابها التلاميذ وينفر منها المعلمون وتستحوذ على سخط الكثيرين من الآباء . في حين أن الواجب أن تكون نظرتنا الى الامتحانات على أنها وسيلة لتقويم عمل التلميذ والمعلم ، والادارة التعليمية ، وكذلك تقويم المنهج والكتاب والتخطيط الذي يوضع لاصلاح التعليم الخ . . وهذه النظرة تجعل من الامتحانات « أداة لا غنى عنها في التعليم » ، يسعى اليها التلاميذ للتعرف على مدى نواحي نموهم أو قصورهم ولجأ اليها المعلمون والمسؤولون لتحسين عملهم وتصحيح مسار جهودهم ويتلطف على نتائجها الآباء ليتعاونوا مع السلطات التعليمية في تربية أبنائهم .

ويشتمل هذا التقرير الذي يقع في ٣٢ صفحة من القطع الكبير على تحليل نتائج الامتحانات الآتية لسنة ١٩٧٥ :

- ١ — امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية .
- ٢ — امتحان شهادة اتمام الدراسة الاعدادية .
- ٣ — امتحانات دبلوم المدارس الثانوية الفنية .
- ٤ — امتحان دبلوم دور المعلمين والمعلمات .
- ٥ — امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة .

وسوف نحاول في هذا الحيز الضيق أن نستعرض بعض محتويات التقرير ، على أننا نود في نفس الوقت أن نلفت نظر الهيئات والأفراد المعنيين بشئون التعليم سواء في المدارس والادارات التعليمية أو في مراكز البحوث وكليات التربية الى ضرورة متابعة ما جاء في هذا التقرير عن



الامتحانات العامة لسنة ١٩٧٥ بل ومتابعة نتائج امتحانات النقل أيضا على مستوى المدرسة والمحافظات والجمهورية والتعرف على مستوى اجابات التلاميذ وما فيها من قصور وتحليل كل هذه النتائج في ضوء المستهدف من التعليم وذلك كخطوة ضرورية وهامة في سبيل تطوير التعليم وتحسينه .

والتقرير المشار اليه يركز في تحليله لنتائج الامتحانات المشار اليها على الناحية الكمية ، فهو يستعرض مثلا اعداد الطلاب المقيدون في مختلف النوعيات والمراحل التعليمية وكذلك عدد المتقدمين لكل من هذه الامتحانات العامة الخمسة وعدد من حضروا هذا الامتحان وعدد الناجحين ونسبة النجاح . كما يشتمل التقرير على بعض الاحصائيات عن عدد الذكور وعدد الاناث من الطلاب ونسب النجاح لكل فئة وكذلك بعض المقارنات بين نتائج امتحانات سنة ١٩٧٥ وامتحانات الأعوام الثلاثة أو الأربعة السابقة . ويهتم التقرير بصفة خاصة بمقارنة نتائج هذه الامتحانات في محافظات الجمهورية من حيث نسبة النجاح وكذلك ببيان نسب النجاح في كل مادة على حدة من مواد الامتحان . وهو بذلك يعطى صورة سريعة وعامة عن تدفق التعليم وحركته في مختلف المسارات وعن تزايد اعداده وتحسن نسب النجاح بصورة تكاد تكون مطردة عاما بعد عام .

وقد بلغ عدد التلاميذ المقيدون بالمرحلة الابتدائية عام ١٩٧٥/٧٤ نحو ٤ مليون تلميذا وتلميذة وبلغ عددهم في المرحلة الاعدادية ١٢ مليوناً وعدد طلاب التعليم الثانوي وما في مستواه ( فنى ومعلمين ) ٧١٨.٠٠٠ طالبا ( سبعمائة وثمانية عشرة ألفا ) فيكون مجموع اعداد الطلاب في المدارس في ذلك العام قد زاد قليلا على ستة ملايين .

ويوضح التقرير ان نسبة النجاح في امتحان شهادة اتمام الدراسة الابتدائية قد ارتفعت تدريجيا وباطراد من ٥٧ ٪ من عدد المتقدمين للامتحان في عام ١٩٧١ حتى وصلت الى ٧٤ ٪ في عام ١٩٧٥ وذلك بعد اضافة الناجحين في امتحان الدور الثانى الذى عقد لأول مرة منذ سنوات عديدة في عام ١٩٧٥ . ويرى التقرير ان هذا دليل على ان « صورة التعليم الابتدائى تتطور الى ما هو افضل » . غير انه يحسن ان نأخذ هذا الاستنتاج بشيء من التحفظ اذ من الواضح ان نسبة النجاح قد تتثر بعوامل أخرى بجانب ارتفاع مستوى التعليم . فقد يكون مستوى صعوبة الأسئلة أو مستوى تقالير اللارجات مثلا دخل كبير في تحديد نسب النجاح لا تكفى للدلالة على تقدم التعليم أو تأخره . وقد يدعونا ذلك الى اجراء بعض البحوث والتجارب التى تستهدف وضع عدد من الاختبارات المقننة لاستخدامها كنماذج تحتذى من حيث المستوى ومن حيث الأسلوب عند وضع أسئلة الامتحانات العامة حتى يمكن اجراء المقارنات بين نتائج السنوات السابقة أو مقارنة نتائج المحافظات مع بعضها في نفس السنة للتعرف على الجهات التى تحتاج الى زيادة العناية بالخدمات التعليمية .



ونلاحظ هذه اظاهرة نفسها في نتائج امتحانات شهادة اتمام الدراسة الاعدادية حيث يطرء ارتفاع نسبة النجاح من حوالى ٦١٪ من عدد المتقدمين للامتحان في سنة ١٩٧٢ الى حوالى ٦٧٪ في سنة ١٩٧٥ ولا شك ان التعليم الاعدادى قريب الصلة جدا بالتعليم الابتدائى ، فكلاهما يمثل نوعا من التعليم العام الذى يهدف الى توفير الثقافة العامة للطلاب من جوانبها المختلفة اجتماعية وقومية ودينية وعلمية الخ . . . مع اكتساب المهارات والقيم المرتبطة بثقافة المجتمع وحاجاته . وقد اوصى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى بأن تمتد فترة الالتزام الى سن ١٥ سنة اى لتشمل ما نسميه حالياً بالمرحلة الاعدادية . ويطلب تنفيذ هذه التوصية عددا من الاجراءات والاستعدادات من أهمها اعادة النظر فى مناهج المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين لاعداد برنامج تعليمى متكامل من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة مع تطوير المناهج بحيث تصبح اكثر ارتباطا بالأهداف التى تتضمنها سياسة مد فترة الالتزام وربط التعليم فى هذه الفترة ببيئة المدرسة واحتياجاتها الواقعية وغير ذلك من الاجراءات التى تكفل أن تكون سياسة من الالتزام محققة للارتفاع بمستوى التعليم ومستوى المواطن العصرى والا أدت هذه السياسة الى تصعيد مشكلات التعليم الابتدائى الى التعليم الاعدادى ، فتكون الخسارة فى ناتج التعليم ان حدث ذلك لا سمح الله - أكبر بكثير مما نجنيه من مد فترة الالتزام . وواضح كذلك ان معنى اتصال الدراسة الالتزامية حتى سن الخامسة عشرة يقتضى العمل على رفع نسبة النجاح فى نهاية الصف السادس الابتدائى عن طريق علاج المعوقات التى تقف فى سبيل تدفق التلاميذ الى الصف الاول الاعدادى الذى سوف يصبح ان شاء الله تعليميا التزاميا .

واذا ما وصلنا الى نهاية الصف الثالث الاعدادى بعد ان يصبح تحت مظلة الالتزام ، فهل يمكن أن تستمر نسبة النجاح فى الحدود الحالية وهى لا تكاد تصل الى ٧٠٪ أم يجب ان نعمل أيضا على الارتفاع بهذه النسبة عن طريق تحسين التعليم وتجويده بحيث تصل الى ما يقرب من ١٠٠٪ . وما دامت مرحلة الدراسة هى مرحلة الزام سواء فى المدرسة الابتدائية حاليا او فى المدرستين الابتدائية والاعدادية مستقبلا فهل من الجائز أن يكون هناك نجاح ورسوب أم يكون هناك نجاح للجميع ولكن على مستويات متفاوتة كان يكون هناك نجاح على المستوى الأول ثم المستوى الثانى ثم الثالث وهكذا حتى نصل الى المستوى الخامس أو السادس وهو الذى يشمل حاليا ما نضعهم فى عداد الراسبين . فهذا الذى تعتبر راسبا الم يحقق قدرا من النجاح يعطيه الحق فى أن نضعه فى عداد الناجحين ولكن فى المستوى الذى يستحقه وذلك بدلا من أن نصمه بالفشل التام ؟

معنى هذا الاقتراح أنه يجب عند نهاية فترة الالتزام ايا كانت ان نعطي شهادة تخرج لكل طالب تبين مدى ما أصابه من نجاح فى دراسته فإذا أراد أن يلتحق بالمرحلة التالية فى الدراسة فعليه أن يكون مستوفيا لشروط



الالتحاق التي توضع لذلك والا فعليه أن يكتفى بما ناله من دراسة فينتجه إلى المهنة أو الحرفة التي يصلح لها بعد تلقى التدريب الكافي والمناسب .

ونكتفى الآن بهذا القدر ونؤجل تعليقنا على نتائج امتحانات الثانوية العامة وما في مستواها من امتحانات الثانوية الفنية ودبلوم دور المعلمين والمعلمات إلى عدد آخر .

هذه أيها القارئ العزيز بعض الخواطر التي عنت لنا ونحن نطلع على تقرير السيد وزير التربية والتعليم عن نتائج الامتحانات العامة أردنا أن نلفت بها النظر إلى هذا التقرير الذي يجب أن يكون بداية للعديد من البحوث والدراسات التي تستهدف تحسين واقع التعليم في جميع جوانبه وجميع مستوياته ونوعياته .

\*\*\*



# حركة المعلمين ... ومشكلاتهم النقابية

للاستاذ محمود عبد العزيز يوسف  
رئيس الرابطة

ساحة المعلمين في مجتمعنا تتفجر فيها منذ مدة طويلة صور متعددة من المشكلات الحادة التي تؤثر تأثيراً بالغا في تطور التعليم في بلادنا ، وتتحدى هذه المشكلات العائد المطلوب والضروري من قضية التعليم ، وتهزم كثيرا من أهداف هذه القضية .. وبذلك يضئع من المجتمع كثير من ادخاراته لاستثمارات التعليم .

ومن أهم هذه المشكلات التي يعاني منها مجتمع المعلمين مشكلة (( نقابة المهن التعليمية )) ومحنتها في مبنى الجزيرة ..

## الظواهر النقابية الجديدة

ولقد برزت في ساحة المعلمين هذه الايام ظاهرتان واضحتان تدعوان بالحاح الى التأمل والتحليل والعمل ، وان كانت كل ظاهرة منهما تتعارض مع الاخرى في أهدافها خيرا وشرأ ، وإيجابا وسلبا .

**الظاهرة الاولى** التي تحفز المعلمين للتقدم تظهر في تكوين الاتحاد العام لهيئات المعلمين معبرا بروح جماعية تتمثل في الروابط والهيئات والجمعيات التي ينتظم فيها المعلمون عن آمالهم الطموحة في تنظيم نقابي أفضل يحقق لهم أهداف المسيرة الصاعدة التي يتمناها كل مواطن حر يحب مجتمعه ووطنه ..

ومن الأهداف الأساسية لهذا الاتحاد بعث الحياة الحرة النقية في تنظيمات نقابة المهن التعليمية واثاحة الفرصة للقيادات الشابة القادرة على العمل الشامخ من أجل المعلمين ، وتمكين المناضلين الابرار من فرص العمل النقابي بشجاعة وكفاءة تحقق العائد المفيد من الحركة التعليمية بما يوفر لمصر فرصة التعليم العصري .

**الظاهرة الثانية** والمضادة هي قيام السيد نقيب المعلمين وبعض السادة اعضاء مجلس النقابة بزيارة عواصم الاقاليم ودفع أعداد من



من المتفنين لحضور مؤتمرات يتحدثون فيها عن المحاولة التي يقومون بها لاستمرار الوضع النقابي الحالي الفاتر الخامل منذ وقت طويل ..

وقد صاحب هذه اللقاءات عدة ملاحظات :

١ - كان اللقاء الاول في مدينة طنطا وهي بلد وموطن واقامة السيد أمين صندوق النقابة واللقاء الثاني في مدينة بنى سويف وهي بلد وموطن كل من السيد نقيب المعلمين والسيد وكيل النقابة ، والسيد مدير حسابات النقابة .

٢ - السيد نقيب المعلمين باعتباره وكلا اول لوزارة التربية والتعليم للتعليم الابتدائي ودور المعلمين استغل هذه الوظيفة واصدر توجيهاته لجميع الموجهين العاملين بالوزارة للتعليم الابتدائي وفي دور المعلمين وبالنسبة لكل المواد بضرورة أن تكون خطتهم في طنطا وفي بنى سويف اثناء انعقاد هذه المؤتمرات حتى يظهر عدد الحاضرين .

وبذلك يكون السيد نقيب المعلمين قد استغل أموال النقابة واستباح المال العام للدولة في سبيل أغراضه الشخصية .

٣ - في المدة التي تخللتها هذه المؤتمرات صدر القرار الخاص بترقية السيد نقيب المعلمين الى وكيل اول للوزارة ، واستغلت الجماعات المساندة لاستمرار الجمرد النقابي صدور هذا القرار وأخذت تعلن هذا القرار في الصحف لتوهم الناس بان نقيب المعلمين أصبح رجلا له خطره في الوزارة وأنه سيضرب بقوة وظيفته على من يحاول المساس بالوضع النقابي الجامد المتجهد .

\*\*\*

وهذه الظواهر الجديدة في حركات المعلمين تعلن عن استعداد وتاهب لمواجهة الصراع المقبل والضروري عندما تبدأ معارك الانتخابات الجديدة لتصحيح مسار الحركة النقابية في نقابة المهن التعليمية في شهر أبريل المقبل بعد المعاناة الطويلة التي أرهقت جماهير المعلمين من مشكلاتهم النقابية .

فمنذ تاريخ طويل ، وعبر حوالي ربع قرن من الزمان تصدى المعلمين - في محاولة لقيادتهم تنظيم نقابي لم يستطع ان يقطع المعلمين به لاتجاهاته الذاتية ، وتباعده عن طموح المعلمين ، وعجزه عن أن يأخذهم في مسيرة قادرة لتحقيق أهدافهم ، وتأكيد آمال المجتمع فيهم ، وعدم وعيه بمسئولية التنظيم النقابي في وضع صياغة صالحة لقضية التعليم ، ثم ممارسة هذا التنظيم لاسلوبه النقابي دون حفاظ على أموال المعلمين ، ودون تحقيق عائد لهم وفق الصور الطبيعية لاستثمارات العمل النقابي الخلاق .



## خلفيات التنظيم النقابي وجموده

ومن خلال هذا الاداء السلبي لتقابة المهن التعليمية وفق هيكلها التنظيمي بادر المعلمون في محاولات كثيرة صادقة لتصحيح مسارهم النقابي ووضعه في تاريخه الثوري الاصيل لخدمة المجتمع ، ولكن هذه المحاولات كانت تضرب من مراكز قوى متعددة كان يهملها ان يكتب المعلمون وان تنطفئ مشاعلمهم .

وكانت هناك اسباب كثيرة لبقاء هذه الصورة النقابية في مجتمع المعلمين .. ولكن اهم ما ابقى هذه الصورة امور واضحة :

**الامر الاول :** قبل ثورة التصحيح في ١٥ مايو ١٩٧١ كان يفرض من مواقع السلطة ومن مراكز القوى على المعلمين نقيب معين يمثل ارادة السلطة في ان يخدم صوت المعلمين ، ولم يكن الأرهاب في هذه الفترة يعطى الشجاعة لأحد من المسؤولين في الوزارة من قادة المنظمات التعليمية لكي يتقدم للترشيح في منصب النقيب ، ولم يجرؤ أحد حتى النقيب الحالي أن يرشح نفسه .

وعندما كسرت هذا الحاجز الأرهابي عام ١٩٧٠ ورشحت نفسي نقيباً للمعلمين أمام الاستاذ السيد يوسف — أطال الله حياته — تصدت جميع الأجهزة الشعبية بقياداتها والأجهزة التنفيذية بمستوياتها المختلفة بقيادة أعلى مراكز القوى لمحاربة هذا الاتجاه ، وتحدى ارادة المعلمين ، والأصرار على أن ينجح مرشح السلطة ، وضرب الفكر الثوري بين جماهير المعلمين .

وكان الأصرار من جانبنا ، وكانت الثقة من جماهير الأحرار ، وكانت فرصة رائعة لحركة المعلمين وارانتهم ، وكانت الرؤس التي لازالت قابضة بالنقابة في مبنى الجزيرة تقف في وجه هذا التيار الجاد وتناصر الاتجاه الرجعي ، وتتشيع للقوى المضادة للمعلمين ، ورغم التلبيس الذي نتحدى ان يظهروا الحقيقة فيه لثم لنا الفوز على مرشح الفكر الرجعي . ومع ذلك فقد كانت النتيجة الظاهرة ١١ صوتاً ضد ٣١٩ صوتاً .

وفي يونيو ١٩٧١ نتيجة لثورة التصحيح اجريت انتخابات جديدة في نقابة المهن التعليمية وهبطت الشجاعة على خمسة عشر من المعلمين ليرشحوا انفسهم لمنصب النقيب ومنهم السيد النقيب الحالي .. وكانت النتيجة ان فاز السيد النقيب الحالي بالمركز الاول لخاصرة القوى الحاكمة في النقابة له ، وفزت أنا بالمركز الثاني لتشتت الأصوات على الاربعة عشر مرشحاً وبهذا قتلوا فرصة المعلمين الأحرار .



**الأمر الثاني :** وجود بعض الناس في مجتمع المعلمين ومن خارج هذا المجتمع في صالحها بقاء هذه الصورة الهزيلة على قمة أكثر من مائتي ألف معلم لتكبت في دمائهم كل الطاقات الثورية التي تفيض بالحب والتفاني والولاء للمجتمع المصري العظيم ، وبالعامل بإيمان وحماس لخدمة المجتمع العربي كله .

**الأمر الثالث :** قيام الهيكل التنظيمي لنقابة المهن التعليمية على قوانين ولوائح تفرق كلمة المعلمين ، وتفتت وحدتهم ، وتستعدي بعض طوائفهم على غيرهم ، وتفرض بعض الأفراد على التنظيم النقابي ، لدرجة أن بعض الذين في قمة التنظيم النقابي لنقابة المهن التعليمية لا يزالون بها منذ انشائها إلى الآن ، بحكم تغير القوانين واللوائح لصالحهم .

**الأمر الرابع :** تفرق هيئات وروابط وجمعيات المعلمين التي تعمل لخدمة النوعيات التي تنتمي إليها ، وعدم مواجهتها بيد واحدة لهذا الخلل المزمع في التنظيم النقابي للمعلمين .

**الأمر الخامس :** أن الذين يقبضون بناصية نقابة المهن التعليمية ، وتسلبون في قيادتها ، ويحكمون ويتحكمون فيها هم بعض من المعلمين جاوزوا سن الستين وتركوا العمل في مواقع التعليم لبلوغهم السن القانونية لترك الخدمة ، وكل اهتماماتهم التشبث بمواقعهم للتنعم بمظاهر الأبهة في السلطة ، والتسلط على مقدرات المعلمين ، والتصرف في أموال النقابة ببذخ على رحلاتهم الخارجية التي بلغت عشرات الآلاف من الجنيهات هذا العام في الوقت الذي حرم فيه المعلمون من معاش نقابي بعد انتهاء الخدمة في ظل التنظيم النقابي القائم الآن .

والصورة الواضحة لهذا الأمر أن السيد نقيب المعلمين قد جاوز الستين ولكنه يعمل إلى سن الخامسة والستين ، والسيدة وكيلة النقابة جاوزت الستين وتركت العمل وكذلك السيد وكيل النقابة والسيد الأمين العام والسيد أمين الصندوق .. وهؤلاء هم قمة السلطة في نقابة المهن التعليمية .

وحتى عندما أرادوا اختيار من يرشحونه أميناً عاماً لاتحاد المعلمين العرب اختاروه من الذين انتهت مدة خدمتهم القانونية .. فهل يمكن أن تبقى قدرات هؤلاء الناس باحتياجات المعلمين الملحة والطموحة في مجتمع ينادي فيه كل مخلص بالقيادات الشابة ؟ !



## المعاناة تنادى بفجر جديد

ومن هنا فقد قاسى المعلمون طويلا من جمود تنظيمهم النقابى ..

وبعد هذه المعاناة الشاقة التى تحملوها طوال السنين السابقة ، وفى هذا المناخ الديمقراطى الحر الذى يستظل به الآن مجتمعنا المصرى أصبح من مسئولية المعلمين أن يأخذوا عهدهم وميثاقهم بأن يكونوا فُكرا متحدا .. وارادة قوية .. ومسيرة واحدة صامدة لتصحيح الخلل النقابى فى نقابة المهن التعليمية ، حتى تكون للمعلمين صورتهم المشرقة التى يراهم المجتمع فيها معبرة عن طبيعتهم وقدراتهم وجهدهم وتأثيرهم العميق فى رقى مجتمعنا وحضارته .

ومن هذا المنطق ، ومن أجل هذا الهدف تتحرك صفوف المعلمين الثوار الأحرار .. قلوبا واحدا ، وفكرا رائدا ، وبإيمان عميق ، وبثقة كاملة ، ويجهد متأزر لتعويض المعلمين عما فاتهم من عائد نقابى .

ونحن من خلال هذا المسار الجديد نريد تنظيما نقابيا يزرع الأمل فى نفوس المعلمين ، ويعبئ طاقاتهم القادرة لتنمية المجتمع بكل مناهج التعليم العصرى ، ويحشد هذه الخبرات البناءة لتصنع الخير كله على أرض مصر بالعلم والنور والمعرفة ، ويرى الناس هذه الحشود وهى تحرك عقول ومفاهيم هذا الجيل الجديد بالقيم والمعايير والمبادئ الشامخة .. الخلاقة ..

نريد من خلال هذا التطوير النقابى أن يكون للمعلمين حقهم الطبيعى فى الحياة الكريمة مائيا وأبيا بين طلائع هذا المجتمع ، وأن يكون لهم الأمان والتأمين فى معاش نقابى كريم بعد أن تنتهى مدة عملهم الشاق طوال حياة عمل طويلة ... نريد من خلال هذا التطوير أن يكن للمعلمين صوتهم القوى الذى يفتح المجتمع بأن التعليم هو أساس حركة المجتمع نحو التقدم الحضارى .

## الحلول الضرورية للتطوير

ومن هنا فان تحقيق هذه الأهداف ينبغى أن يتم بإجراءات مخصصة آمنة تتخذها السلطة التشريعية بالمشاركة مع السيد الدكتور وزير التربية والتعليم .. الى جانب قيام المعلمين بمسئولياتهم التنظيمية بالجهد الذى يساند حركة التطوير .

ويتم ذلك بالصورة التالية :



## أولا : خطة اجراءات عاجلة :

قام مجلس نقابة المهن التعليمية في شهر أبريل ١٩٧٥ بعرض مشروع على الجمعية العمومية يهدف الى تعديل المادة ٤٩ من قانون النقابة بحيث تكون « مدة عضوية مجلس الادارة للجان النقابية والنقابات الفرعية أربع سنوات » بدلا من سنتين كما نص القانون ، وان تكون مدة رئيس اللجنة النقابية أو النقابة الفرعية أربع سنوات بدلا من سنتين .

وتبرير مجلس النقابة لهذا التعديل أن ذلك يتمشى مع مدة مجلس ونقيب النقابة العامة .. ولكن الغرض الحقيقي الذي يريده مجلس النقابة هو الإبقاء على رعايتهم ومعاونتهم في تشكيلات اللجان النقابية والنقابات الفرعية ليضمنوا بذلك استمرار هذه العناصر لبقاء الوضع النقابي لصالحهم وصالح المنتفعين معهم .

والمطلوب الآن من الجهات المختصة — وبالاخص من السيد الدكتور وزير التربية والتعليم — أن توقف اجراءات التعديل المقترح حتى يتم تعديل القانون بما يتفق مع صالح جماهير المعلمين .

## ثانيا : اجراءات تعديل القانون :

منذ تكوين نقابة المهن التعليمية في مارس ١٩٥٥ يحرص المسئولون عن هذا التنظيم النقابي أن تكون القوانين الخاصة بالنقابة تخدم مصالحهم الذاتية ، وعندما يتجهون الى تعديلات مقترحة في هذه اللوائح فانهم يحققون بذلك مزيدا من النفع الذاتي لحماية استمرارهم في مواقعهم . وبذلك أصبحوا تحت حماية هذه القوانين يحكمون ويتحكمون وادى ذلك مباشرة الى الوضع الحالي الذي أبعد جماهير المعلمين عن التفاعل مع التشكيل النقابي لأن جهودهم لن تصل بهم الى ما يريدون من تقدم للمعلمين مادام هذا التشكيل يعيش مع حماية القانون الذي يستفيدون منه .

ولذلك فقد أصبح من الضروري — وبكل أساليب العمل الثورى — أن يتم تعديل قانون نقابة المهن التعليمية رقم ٧٩ في سنة ١٩٦٩ للأسباب التالية :

١ — أن هذا القانون اعده وساتده مراكز القوى التي اطاحت بها ثورة التصحيح في مايو ١٩٧١ وذلك لصالح المتسلطين في نقابة المهن التعليمية ، ولا يزالون يتحكمون في مجلس النقابة .



٢ - أن هذا القانون يعطى الفرصة لبعض نوعيات المعلمين للتسلط والتحكم في نتائج الانتخابات ، وتبعد عن النشاط العام جميع القوى التقدمية التي تسهم في رفع مستوى العمل النقابي بالفهم والوعى والخبرة والثقافة العلمية والمهنية .

٣ - أن القانون الحالي صرف المعلمين في القواعد الشعبية عن الحماس النقابي وخلق في نفوسهم اليأس من تقدم حركتهم النقابية ، بل زادهم سلبية وعدم مبالاة بما يجرى في نقاباتهم ، وبالتالي فلم يعد لهذه القواعد المؤثرة أى دور في هذا المجال يمكن أن يخدم التقدم المهني للمعلمين .

### ثالثا : التعديلات المقترحة لتعديل قانون النقابة :

وبالنظر الى نقابة المهن التعليمية على أنها نقابة مهنية المفروض أن تعمل على رفع مستوى مهنة التعليم وأعداد المعلم الذى يؤدي رسالته ويأخذ حقه وباعتبار أن المسئولية فى هذا المجال تقع على جميع نوعيات المعلمين المنتظمة فى النقابة ، والتي تعمل فعلا فى ميدان التعليم فان المقترحات التالية تضمن زوال الصراع ، وتحقيق تكافؤ الفرص بين رجال التعليم ، والقدرة على فرز القيادات الصالحة من خلال النوعية نفسها .

ويتم ذلك بالتعديل الآتى :

المادة ٤٨ من قانون النقابة تنص على ما يأتى :

ويراعى فى انتخاب هذه المجالس أن تمثل فيها النوعيات الآتية :

- ( أ ) التعليم الابتدائى .
- (ب) التعليم الاعدادى والثانوى .
- (ج) التعليم الفنى .
- (د) دور المعلمين والمعلمات والتعليم العالى والجامعى .
- (هـ) الادارة التعليمية والاشراف الفنى .

« على أن يكون للمحالفين على المعاش الحق فى التمثيل ونقابة للنوعية التى خرجوا منها . ويشترط الا يقل تمثيل احداها فى كل مجلس ادارة عن ١٠ ٪ ولا يزيد عن ٥٠ ٪ الا اذا كانت دائرة المجلس خالية منها » .



والعبارة الأخيرة - بين الأقواس - هي السبب في محنة نقابة  
المهن التعليمية .. وضياح عاندها على التعليم ، وافتاحة الفرصة لتسلط  
عناصر معينة على مقدرات المعلمين ، لأنه لا مجال ولا قدرة لمن تركوا  
الخدمة أن يكون لهم امكانيات واهتمامات العمل النقابي ..  
ولأن اتاحة الفرصة لوصول نوعية ما الى ٥٠٪ من مجالس التشكيل  
النقابي عن طريق الكثرة العددية او الحركة الانتخابية يحرم التنظيم  
النقابي من وجود الكفاءات في داخل التنظيم ولأن هذا الأسلوب أيضا  
جعل الاختيار من النوعيات الأخرى عشوائيا لأنه لا يمكن معرفة قيادات  
النوعيات المختلفة على اتساع خريطة توزيع المعلمين وكثافتهم .

ومن هنا فان التعديل يكون كما يأتي :

(( وان تكون العضوية في هذه التشكيلات من اعضاء النقابة  
العاملين في قطاعات الدولة وان يكون نصيب كل نوعية في كل مجلس  
ادارة ٢٠٪ من الاعضاء ، وان تختار كل نوعية ممثلها في مختلف  
المجالس .

وفي حالة تعديل القانون يمكن أن يتم التعديل المقترح في المادة ٤٩  
الذي سبقت الإشارة اليه .

وبذلك يصبح لنا نقابة رائدة ومن خلال هذا القانون يصنع الخير لكل  
المعلمين ولصالح هذا المجتمع العظيم .

والله ولي التوفيق .

\*\*\*



## محنة التعبير النقابي

حوار مع السيد رئيس تحرير « مجلة الرائد » نقيب المعلمين

السيد الأستاذ رئيس تحرير مجلة الرائد :

تحية طيبة ، وبعد :

فان الكلام المنشور في صحيفة الرائد بالصفحة الثانية من غلاف عدد ديسمبر ١٩٧٥ قد كتب بغير لغة المسلمين المميّزة بالأدب الراقى وكان الأجدر بمجلة المعلمين الا تصل الى هذا الاسفاف اللهم الا اذا كان هذا الاسفاف يعبر عن خلق وطبيعة الذى سجله على نفسه ولنفسه .  
ومن هنا — وباعتبارنا من اصحاب مجلة الرائد — فانه من الضرورى ان نرد عليك فيها كتب بالاتى :

**أولا :** يجب ان تعرف ان مجلة الرائد هي ملك للمعلمين ومن أموالهم ومن دمائهم التى تستنزفونها لصالحكم الشخصى .. ومن الجرم المالى والخلقى ان تستغلوها فى سبب المعلمين ، وهذا يدل على عدم فهمكم للسلوك النقابى ..

**ثانيا :** مطلع الكلام المكتوب يقول :

عجبنى لأولئك المتسلقين على الاكتاف ..

اين كانوا ؟ ولماذا يخرجون من جحورهم ؟ بسبب ان موعد الانتخابات قريب ؟ ...

وهذا الكلام طبعا موجه الى السادة رؤساء هيئات وروابط وجمعيات المعلمين الذين توحّدت كلمتهم من أجل صالح المعلمين .. فهل هؤلاء القادة المناضلون تاريخا وحاضرا وقبيل ان تظهر أنت على السطح يعتبرون متسلقين ؟

وهل هؤلاء القادة المناضلون رؤساء الهيئات الذين يستندون الى قواعدهم الشعبية — نتيجة لنضالهم الطويل — وتنظمهم هيئات وروابط المعلمين يعتبرون خرجوا من جحورهم ؟



وهل هذه الهيئات التي تتحرك بآمال المعلمين وتشرق بنفصالهم  
تعتبر جحورا ؟

يا سبحان الله ...

واين انت من هؤلاء ؟

هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد ومن وضعوك في مقعد  
نقيب المعلمين هم : محمد كامل النحاس رئيس جمعية المعلمين اقدم  
هيئة مارست النضال من اجل المعلمين . وقد كان وكيلا للوزارة قبل ان  
تقد انت الى وزارة التربية والتعليم لتسبطو على وظيفة مدير تفتيش  
اللغة العربية عن طريق قريبك وابن بلدك بنى سوف عندما كان وكيلا  
للوزارة .

وجميع المعلمين يعرفون محمد ابراهيم جبر رئيس جماعة دار  
العلوم الذى تزعم رجال التعليم وقاتل من اجلهم وفصل من عمله فداء  
للمعلمين عندما كنت تعمل انت مدرسا بالمرحلة الاولى ، ولم يكن احد  
يعرفك انت حتى بعد اكثر من ثلاثين عاما من نضاله وتضحياته ..

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد نصر عبد الغفور  
رئيس لجنة التعليم والبحث العلمى فى مجلس الشعب والذى تبنى  
استصدار القانون ٨٣ الذى كان منخلا للاصلاح الوظيفى للمعلمين .

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد الدكتور عبد الوهاب  
الخلاوى احد الرواد الاوائل الذين عاشوا سنين طويلة يحاربون من  
اجل المعلمين ويرفعون صوتهم فى ارجاء مصر ، واحد المؤسسين لنقابة  
المهن التعليمية التى وصلت الى مقعد فيها بقدر ان بعث نفسك ان وضعوك  
فى هذا المقعد .

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد محمد ابو الفتوح  
عزتلو رئيس اتحاد خريجي الأزهر وقد اشترك فى مجلس نقابة المهن  
التعليمية منذ تاسيسها وقبل ان تدخلها عن طريق من قابوك الى موقعك ..

ومن هؤلاء يا سيادة رئيس تحرير مجلة الرائد محمود عبد العزيز  
يوسف رئيس رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، وانت تعرفه جيدا  
ويعرفه جميع المعلمين اكثر منك ، والتاريخ يؤكد انك لم تستطع ان تقف  
موقفه عندما رشح نفسه نقيبا للمعلمين عام ١٩٧٠ فى ظل الطغيان  
ومراكز القوى وامام من كان اقوى واقدر منك وانتصر عليه فعلا لولا  
تزييف المسئولين ومن بقى معك من منتفعي النقابة ..

لا شك انك تعرف ذلك ، وتعرف ايضا انه عندما رشح نفسه للمرة  
الثانية عام ١٩٧١ وتشجعت انت هذه المرة ورشحت نفسك وانحزت ضد



**المعلمين الى جانب محترفي التزييف التقابلي كان هو صاحب المركز الثاني  
بين خمسة عشر مرشحا ..**

**ومن هؤلاء الرواد الاستاذة نعمت فهمي رئيسة رابطة المعاهد العليا  
للتربية الرياضية والدكتور حسين فوزي النجار رئيس ابطة اساتذة المواد  
الاجتماعية والاستاذ محمد احمد جاد ورئيس جمعية معلمى المدارس  
الفنية والصناعية والاستاذ محمد حسن ظاظا رئيس الجمعية الفلسفية  
والاستاذ محمود فهمي رئيس رابطة خريجي نور ومعاهد التربية  
الرياضية والاستاذ فاروق الميى رئيس رابطة خريجي وخريجات  
الدراسات التكميلية ..**

**فهل هؤلاء الرواد المناضلون يعتبرون متسلقين على الاكتاف  
وخرجوا من جحورهم؟؟ يا سيادة رئيس التحرير المثقف المهذب؟؟**

**ثالثا : تقول الكلمات السوقية المنشورة في الرائد**

**« ماذا يريدون ؟**

**أيريدون أن يمزقوا وحدة المعلمين ؟**

**ولعلك تفهم أن هؤلاء هم المعلمون بجماهيرهم وهوياتهم وروابطهم  
وتجمعاتهم ...**

**فمن بقى بعد ذلك من المعلمين ؟ حتى تقول : أننا نريد أن نمزق  
وحدة المعلمين ..**

**وانت ومن يشايئك هم الذين يحاولون أن يمزقوا وحدة المعلمين  
ولكن هيهات .. فالمعلمون تيقظوا وهم يتمسكون ويحافظون على  
وحدتهم ..**

**رابعا : وتقول كلمات الاسفاف :**

**« أيريدون أن يتسلقوا على الاكتاف ليخفوا ثمار ما بذلنا من جهد وعرق  
ودموع .. »**

**ونحن نتحداك ، ونتحدى مجلس نقابتك ان كان لكم اى جهد في  
تصحيح اوضاع المعلمين ..**

**فنحن الذين تمنا بهذا كله بالنسبة لجميع المعلمين بنوعياتهم المختلفة  
وبالأخص رجال التعليم الابتدائى الأبرار .**

**منا الذين كاتفوا وشرعوا وفصلوا من أجل المعلمين في الأربعينات .  
ومنا الذين قادوا المعلمين — والتقاية قائمة — عام ١٩٦٤ وحققوا للمعلمين**



الكثير من الترقيات التي لم يشهدوا لها مثيلا من قبل ولا من بعد ، وفصلنا من وظائفنا من خلال هذا الكفاح في الوقت الذي كانت النقابة تأخذ منا موقف البوليس السرى بالنسبة لمراكز القوى ومواقع السلطة .. وكان فصلنا بقرارات جمهورية يا سيادة رئيس التحرير المبجل .

ومنا الذين رفعوا صوت المعلمين في الصيف الماضي والعام الذي قبله وهم الذين قابلوا السيد الدكتور رئيس الوزراء السابق والسيد المهندس رئيس مجلس الشعب والسيد رئيس الوزراء الحالي ، وعرضوا مع السيد الدكتور وزير التربية والتعليم عليهم مطالب المعلمين واستصعدوا بجهودهم وجهد الدكتور مصطفى كمال حلمى قانون الاصلاح الوظيفى ..

منا كل هذا ، ونحن رواده ، ونحن اهله ، ونحن حماه ، أما انت ومن معك فيغفر الله لكم هذا الضلال .

خامسا : اتنا كتبنا لكم هذا الرد لينشر في العدد القادم من الرائد ، وفي نفس المكان الذى نشرتم فيه ظلمكم للحق ، حتى يعرف المعلمون ما تفعلون في مواقعكم زورا وبهتانا .. ونحن نحقق لانفسنا بهذا الحق ، وسنأخذ حقنا منكم بكل السبل المشروعة .

والله ولى التوفيق .

### رؤساء هيئات المعلمين

محمد ابراهيم جبر  
رئيس جماعة دار العلوم

محمود فهمى محمد  
رئيس رابطة دور  
ومعاهد التربية الرياضية

نعمت فهمى  
رئيسة رابطة خريجي  
المعاهد العليا للتربية الرياضية

محمد حسن ظاظا  
رئيس رابطة أساتذة  
المواد الفلسفية

البرنس فاروق الميهي  
رئيس رابطة خريجي  
وخريجات الدراسات التكميلية

محمد كامل النحاس  
رئيس جمعية المعلمين

محمد أبو الفتوح عزتو  
رئيس اتحاد خريجي الازهر

د. محمد عبد الوهاب الخلفاوى  
رئيس رابطة الجامعيين

نصر عبد الغفور  
رئيس رابطة معاهد  
المعلمين الابتدائية

محمود أحمد جادو  
رئيس جمعية خريجي  
المدارس الصناعية

محمود عبد العزيز يوسف

رئيس رابطة خريجي  
معاهد وكليات التربية



# الخلفية الاقتصادية - الاجتماعية لطلبة كليات التربية الحاصلين على مكافآت التفوق العلمى فى الثانوى العامة

## دراسة ميدانية

الدكتور مصطفى عبد الرحمن درويش  
كلية التربية - جامعة اسيوط

### تمهيد :

ان تقديم الحوافز المادية لمعلمى المستقبل كان ولا زال احد المعالم الرئيسية لسياسة أعداد المعلم . وهذا اجراء قديم - قدم معاهد أعداد المعلم فى مصر - كانت السلطات التعليمية تلجأ اليه كلما اقتضت حاجات البلاد التعليمية مزيدا من المعلمين ، وكلما عانت معاهد أعداد المعلم نقصا فى أعداد المتقدمين اليها . وتاريخ أعداد المعلم فى مصر حافل بشواهد عديدة على هذا الاجراء ، نشير هنا الى بعضها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر . ففى دار العلوم ، التى بدأت الدراسة بها عام ١٨٧٢ ، خصص للطلبة المتحقيقين بها « مرتب شهرى يستعينون به على الكسوة وغيرها من النفقات ورتب لهم طعام فى النهار للغداء .. » (١) كما نصبت لائحة مدرسة المعلمين المركزية (٢) Ecole Normale Centrale التى أنشئت عام ١٨٨٠ ، على الإقامة المجانية بالداخلية للطلاب الفقراء ، بالإضافة الى المكافآت الشهرية وتقديم الأدوات والكتب المدرسية . وفى مقابل ذلك كان على كل طالب ان يوقع تعهدا بالتدريس فى مدارس الحكومة لفترة تساوى ضعف المدة التى يقضيها بالمدرسة .

وحتى عندما شرعت سلطات الاحتلال البريطانى فى إلغاء مجانية التعليم فانها أبقت عليها بمعاهد أعداد المعلم . غير أن هذه المجانية

---

(١) على مبارك ، الخطط التوفيقية ، القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٣٠٥ هـ ، ج ٩ ، ص ٥١ .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم ، تاريخ التعليم فى مصر ، القاهرة ، مطبعة النصر ، ملحقات ج ٢ ، ص ٢٠٤ - ٢٠٥ .

عارجحت بين الإبقاء والالغاء طبقا للعرض والطلب على المعلمين . ويفكر دنلوب (٣) D. Dunlop أن نظارة المعارف اضطرت الى أغلاق مدرسة المعلمين التوفيقية في عام ١٩٠٤ لأن طالبا واحدا فقط تقدم للالتحاق بها . ولاجتذاب طلاب المدارس الثانوية الى هذه المدرسة اقترح دنلوب على النظارة أن تمنح مجانية التعليم الثانوى لبعض الطلاب بشرط أن يتعهدوا بالالتحاق بمدرسة المعلمين والاشتغال بالتدريس بعد تخرجهم منها . وقد طبق هذا النظام ابتداء من عام ١٩٠٧ ، واستفاد منه مايقرب من ٢٠٪ من الطلاب الذين التحقوا بالمدارس الثانوية في ذلك الوقت .

كما أن للنقض في معلمى الرياضيات والعلوم في بداية الأربعينات جعل وزارة المعارف تعلن عن مكافآت مالية لبعض حملة الشهادة الثانوية ( شعبة الرياضيات ) الذين يلتحقون بكلية العلوم ثم معهد التربية بعد حصولهم على البكالوريوس بشرط أن يختاروا دراسة الرياضيات البحتة والتطبيقية والطبيعية . كما اشترط فيمن يمنح هذه المكافأة الحصول على ٦٥٪ على الأقل من مجموع الدرجات في امتحان الشهادة الثانوية .

وبعد ضم كليات التربية الى الجامعات من ناحية ، ونتيجة للضغوط التى تواجهها امكانيات التعليم العالى من ناحية أخرى ، لم تعد هذه الكليات تعاني نقصا في أعداد المتقدمين للالتحاق بها . وبالرغم من ذلك ظلت كلية التربية تعاني من نقص في أعداد المقبولين من أصحاب الجامعات العالية في الثانوية العامة . ولاجتذاب هؤلاء الى كليات التربية ، وبالتالي الى مهنة التدريس ، اتخذ المجلس الأعلى للجامعات عدة قرارات اولها في ١٥ نوفمبر ١٩٧١ وينص على صرف مكافأة قدرها ٤٠ جنيها سنويا للطلبة الحاصلين على ٧٠٪ فأكثر في الثانوية العامة الذين يلتحقون بكليات التربية . وعاد المجلس في ٢٦ ديسمبر ١٩٧٣ فرفع قيمة هذه المكافأة الى ٨٠ جنيها . هذا بالإضافة الى مكافأة أخرى قيمتها ٨٤ جنيها تمنح للطلبة الحاصلين على ٨٠٪ فأكثر للملتحقين بالكليات الجامعية ، ومن بينها كليات التربية ، طبقا للمادة ٣٢٨ من اللائحة التنفيذية لقانون تنظيم الجامعات رقم ٨٤ لسنة ١٩٥٨ .

ويسود بين عدد من الباحثين اعتقاد راسخ بأن الحوافز المادية تجتذب الى مهنة التدريس أبناء الطبقة المتوسطة ودون المتوسطة ، وأن مهنة التدريس تمثل بالنسبة للغالبية العظمى منهم سبيلا رئيسيا للحراك الاجتماعى social mobility . لذلك احتلت الدراسات التى تتناول « الأصول الاجتماعية origins of teachers للمعلمين حيزا

---

Ministry of Public Instruction, Note on the Progress of Public Instruction in Egypt, Cairo, mimeographed, 1904, pp. 59-60.



كثيراً من اهتمام المباحثين في المسالم الغربي بعلمه ، والمملخسة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية بخاصة . وتؤكد هذه الدراسات أن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمعلمين تنعكس على عملية التعليم والتعلم كما تتم في الفصل .

### أهداف البحث

والدراسة الحالية محاولة الهدف منها التعرف على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لطلاب وطالبات كليات التربية بأسسوط وسوهاج الذين يمنحون مكافآت مالية نظير حصولهم على ٧٠٪ فأكثر في الثانوية العامة . كذلك التعرف على اتجاهات هذه الفئة من الطلبة نحو التدريس كمهنة خاصة وأن معظمهم كان من الممكن أن يلتحق بكليات أخرى تؤدي الى مهن تحظى بتقدير أكثر من المجتمع . وأخيراً تقويم النظام الحالي للحوافز المادية لمعلمي المستقبل باعتبارها جزءاً من سياسة القبول بمعاهد اعداد المعلم .

### دراسات سابقة

نتناول فيما يلي عرضاً مختصراً لأبرز النتائج التي توصل اليها الباحثون في دراسات مشابهة نسبياً في مصر والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية .

( ١ ) دراسات في مصر : يبدو أن موضوع هذه الدراسة لم ينل قدراً كافياً من اهتمام الباحثين في العلوم الاجتماعية والتربوية والمعلمين باعداد المعلم في مصر . وقد يكتفى البعض بإشارات متفرقة مؤداها أن معلمي المستقبل يأتون من بيئات متواضعة اجتماعياً واقتصادياً . فثمة احصائية يرجع تاريخها الى عهد الاحتلال البريطاني تفيد أن ١٦ طالباً منحوا مجانية التعليم الثانوي والتحقوا بمدرسة المعلمين العليا طبقاً للشروط التي سبقت الإشارة إليها . أما توزيعهم طبقاً لمهن الآباء فكان كالآتي : ٦٣٪ أبناء موظفين كتابيين ومعلمين ، ١١٪ أبناء مزارعين ، ٢٢٪ أبناء صغار التجار والصناع ، و ٤٪ من اليتامى (١) وجاء في تقرير كلاباريد E. Claparede (٢) أن ٤٥٪ فقط من ٦٩ طالباً بالقسم العلمي بمدرسة المعلمين العليا اختاروا مهنة التدريس

Ibid., 1909, p. 69.

(١)

(٢) أ. كلاباريد ، تقرير عام مرفوع الى وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ، المطبعة الأميرية ، ١٩٣١ ، ص ٤٤ .

بدافع الميل إليها ، وأن كثيرين منهم التحقوا بهذه المدرسة عملاً بنصيحة نويهم لجرد الانتفاع بالدراسة المجانية ، أو لأن مدارس أخرى رفضت قبولهم .

أما الدراسة التي قام بها سيف الدين فهمي وزملاؤه (٣) فقد بينت ارتفاع نسبة المولودين في مناطق ريفية. بين عينة كلية التربية ( ٥٤٪ و ٧٢٪ للطلاب والطالبات على التوالي ) والهندسة ( ٣١٪ و ٣٧٪ من مجموع الطلاب والطالبات على التوالي ) بالمقارنة بمن يشغلون هذه الفئات الوظيفية بين آباء طلبة كلية التربية ( ١٠٪ و ٢١٪ من مجموع الطلاب والطالبات على التوالي ) . وبينت الدراسة أيضاً أن المستوى التعليمي لأسر الطلبة في كلية التربية ينخفض عن المستوى التعليمي لأسر الطلبة في كليات الطب والهندسة .

(ب) دراسات في المملكة المتحدة : يقرر تايلور W. Taylor (١) ندرة البيانات المتاحة عن الخلفية الاقتصادية - الاجتماعية لطلبة كليات المعلمين Training Colleges بإنجلترا . غير أنه يستخلص بعض الإحصائيات المقارنة ، بين طلبة كليات المعلمين والكليات الجامعية المختلفة ، من ملحقات تقرير روبنز Robbins المعروف عن التعليم العالي . ويؤخذ من هذه الإحصائيات أن ٧٣٪ تقريباً من طلبة الكليات الجامعية يأتون من أسر يقوم الآباء فيها بأعمال غير يدوية ( مهن عليا ، ووظائف إدارية عليا ) ، بينما يقوم نصف آباء الطلاب وما يزيد على ١/٣ آباء الطالبات في كليات المعلمين بأعمال مختلفة على مستوى ما من العمل اليدوي ( الماهر ، ونصف الماهر ، وغير الماهر ) . وفي الوقت الذي ترتفع فيه نسبة من تلقوا تعليماً ثانوياً وعالياً بين آباء وأمهات طلبة الجامعة ، فإن هذه النسبة تنخفض كثيراً بالنسبة لطلاب وطالبات كليات المعلمين . أما دراسة فلاود وسكوت J. Floud and W. Scott (٢) فتؤكد أن ٦٤٪ من المعلمين في إنجلترا يأتون من أسر من الطبقة العاملة ، وأنهم متحركون اجتماعياً عن أسر استمرت لمدة جيلين ماضيين ضمن الطبقة العاملة .

---

(٣) سيف الدين فهمي ، إبراهيم عصمت مطاوع ، وجابر عبد الحميد ، ماذا يفكر شباب الجامعة ؟ القاهرة ، الحديثة للطباعة ، ١٩٧٠ ، ص ١٧ - ١٩ .

(١) Taylor, W., Society and the Education of Teachers, London, Faber and Faber, 1969, pp. 186-89.

(٢) Floud, J. and Scott, W., Recruitment to Teaching in England and Wales, in Halsey, A., and others (eds.), Education, Economy and Society, New York, Free Press, 1963, pp. 527-44.



(ج) دراسات في الولايات المتحدة الأمريكية :- وتشير دراسات متعددة ومتنوعة الى أن المعلمين يأتون بأعداد كبيرة من المجتمعات الريفية والمدن الصغيرة . ويأخذ كوك وكوك بهذا الاتجاه استنادا الى المسح الذي أجرته جرينهو F. Greenhoe على مستوى الولايات المتحدة قبل الحرب العالمية الثانية مباشرة . ويؤكد هذا المسح أن نصف المعلمين يأتون من مناطق لا يزيد عدد سكان كل منها عن ٢٥٠٠ نسمة (٣) أما الدراسة التي أجرتها الرابطة القومية للتربية National Education Association فقد تبنت أن ٣٢٪ من المعلمين جاءوا من بيئات ريفية (١) . كما تناولت بعض الدراسات الأمريكية الطبقة الاجتماعية التي يأتي منها المعلمون ، ولعل أبرزها دراسة وارنر W. L. Warner (٢) الذي يؤكد أن « الغالبية العظمى من معلمى المدارس الثانوية ينتمون الى طبقة متوسطة ، وغالبا طبقة متوسطة — دنيا lower-middle class وتشير دراسة ماكجوير وهوايت McGuire and White (٣) الى أن مهنة التدريس تتيح فرصا للحراك أو الترقى في السلم الاجتماعى بنسبة ٤٠٪ على الأقل بالنسبة لمن يشتغلون بهذه المهنة .

ويؤخذ من مجموع هذه الدراسات أن :

- ١ — الحوافز المادية كانت أحد الأسباب الرئيسية التي دفعت بعض معلمى المستقبل الى الالتحاق بمعاهد أعداد المعلمين .
- ٢ — المعلمين يأتون في أغلب الأحوال من بيئات ريفية ومجتمعات صغيرة العدد .
- ٣ — نسبة كبيرة من المعلمين تأتي من أسر من الطبقة المتوسطة والعامة .
- ٤ — التدريس كمهنة يتيح لنسبة كبيرة من المعلمين فرصا للحراك، والترقى في السلم الاجتماعى .

---

(١) Cook, L. A. and Cook, E. F., A Sociological Approach to Education, New York, McGraw-Hill, 2nd edition, 1950, pp. 348-49.

(٢) National Education Association, The Status of the American Public School Teacher, NEA Research Bulletin, 1957, No. 1.

(٣) McGuire, C. and White, G., Social Origins of Teachers in Texas, in Stiles, L.J. (ed.), The Teacher's Role in American Society, New York, Harper, 1957, pp. 23-41.

غير أن هذه الدراسات انصب الاهتمام فيها حول الخلفية الاقتصادية — الاجتماعية للمعلمين ولم يتناول معظمها عامل الحوافز المادية بالبحث . وتهتم الدراسة الحالية بهذا العامل الى جانب اهتمامها بالخلفية الاقتصادية — الاجتماعية ، وتضيف الى ذلك البحث في اتجاهات فئة معينة من معلمى المستقبل نحو التدريس كمهنة .

### أداة البحث

اتخذ الباحث الاستفتاء أداة للبحث ، ويتكون من خمسة أجزاء . الجزء الأول فيه يتضمن البيانات الأساسية الخاصة بالكلية والجنس والفرقة والشعبة الدراسية . والثانى يحدد فيه الطالب أو الطالبة محل الميلاد والمقر الحقلى للأسرة ، والهدف منه تحديد البيئة الاجتماعية التى نشأ فيها ومدى انتقاله منها . أما الجزء الثالث فيختص بالمستوى الاقتصادى . وقد وضعت أسئلة هذا الجزء بحيث تكون الاجابة عليها بمثابة مؤشرات على انخفاض أو ارتفاع المستوى الاقتصادى للأسرة التى يأتى منها معلمو المستقبل . ويتناول الجزء الرابع الحالة العلمية للأب والأم والمستوى الثقافى العام للأسرة . ويستدل عليه من مدى انتظام الأسرة فى شراء الجرائد والمجلات واقتنائها الكتب وغير ذلك من وسائل التثقيف العام . ويهتم الجزء الخامس من الاستفتاء باتجاهات هذه الفئة من معلمى المستقبل نحو التدريس كمهنة وأسباب رضاهم أو عدم رضاهم عنها .

### المستويات المهنية كمقياس للمستوى الاقتصادى — الاجتماعى

وقد قسمت مستويات العمل الى ستة مستويات (١) :

**المستوى الأول :** ويشتمل على المهن التى تتطلب أعلى مستوى من التعليم والاعداد ويحظى شاغلها بأعلى مستوى من المكانة مثل : الوزراء — وكلاء الوزارات — المديرون العموميون — أساتذة الجامعات والحاصلون على الدكتوراة فى فروع العلم المختلفة ، وكبار الملاك ، ومديرو الشركات، ولواءات الجيش والبوليس .

**المستوى الثانى :** ويشتمل على الأخصائيين الحاصلين على الدرجة الجامعية وأحيانا الماجستير ، والصيادلة والأطباء ، والمحاسبون ، والطيارون ، خبراء التثمين ، وغيرهم .

---

(١) « اعتمدنا على تقسيم المستويات كما جاء فى : محمد جميل يوسف ، دراسة تحليلية للقيم المرتبطة بالعمل لدى المراهقين المصريين » ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية — جامعة عين شمس ، ١٩٧٣ .



**المستوى الثالث :** ويشتمل على المهن ذات الاعداد الجامعى فقط والمؤهلات التى تتوسط المرحلة المتوسطة والجامعية والذين يتمتعون بقدر متوسط من المكانة ويحملون قدرا متوسطا من المسئولية مثل : الأخصائيون الاجتماعيون ، والمدرسون ، والمذيعون ، وأمناء المكتبات ، ومديرو الإدارات ، ورجال الدين ذوى المؤهلات المتوسطة ، والمشرفون على العمل فى المصانع الكبيرة .

**المستوى الرابع :** ويشتمل على انصاف الأخصائيين والعمال المهرة الذين تغلب على أعمالهم صفة المهارة اليدوية ويحتاجون الى تدريب طويل . وقد لا يتوفر لديهم أحيانا قدر متوسط من التعليم مثل الذين يعملون لأنفسهم أو للغير فى أعمال كاصلاح الراديو والتليفزيون وتشغيل الطلمبات ، والكهربائيون ، والميكانيكيون ، والنقاشون ، وملاحظى العمال ، وعمال البصريات ، والمزارع الذى يدبر أملاكه بنفسه .

**المستوى الخامس :** ويتضمن انصاف المهرة والقسمين بالأعمال البسيطة التى تتطلب خبرة فقط للقيام بها ومعرفة بالقراءة والكتابة مثل العاملون بالبيع فى المحلات وعمال التليفونات ، وعمال البريد ، والنجار البلدى ، وميكانيكى السيارات ، وعمال التعبئة والفرز ، وأمناء المخازن ، والكتب فى المحلات ، والمزارعون الذين يستأجرون أرضا ويزرعونها بأنفسهم .

**المستوى السادس :** ويشتمل على المهن غير الماهرة والتى لا يحمل شاغلوها الاقل قدر من المسئولية ولا يتمتعون الا بأقل قدر من المكانة الاجتماعية ويحتاج شاغلوها الى اقل قدر من التدريب أو الخبرة مثل الباعة المتجولون ، والبواب ، وعمال المصعد ، وعمال جمع القمامة ، والخفراء ، والحمالون ، وخدم اليومية وجميع الأعمال الشاقة غير المنظمة التى تقوم على الجهد العضلى .

### عينة البحث

تتكون عينة البحث من ١٠٣ طالبا ( ٧١ر٥٪ ) و ٣١ طالبة ( ٢٨ر٥٪ ) من طلبة كليتى التربية فى اسيوط وسوهاج الذين يستفيدون من نظام الحوافز المادية الخاصة بالطلبة الملتحقين بكليات التربية والحاصلين على ٧٠٪ فأكثر فى امتحان الشهادة الثانوية العامة (١) . وينتمى الطلاب الى شعب الرياضيات ، والطبيعة والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى واللغة الانجليزية والتاريخ بالفرق الدراسية الاولى والثانية والثالثة ، لأن

---

(١) حصل على المكافأة المالية ١٣٧ طالبا وطالبة فى العام الدراسى

نظام المكافآت المالية بدأ الأخذ به اعتباراً من العام الدراسي ١٩٧١ - ١٩٧٢ .  
كما تتضمن العينة ٢٥ طالباً فقدوا المكافأة لأنهم لم يستوفوا شرط الحصول  
على تقدير عام جيد في امتحان النقل .

وقد اقتصر تطبيق أداة البحث على طلبة المكافآت المالية في كليتي  
التربية في أسيوط وسوهاج . وتختلف ظروف كلية التربية في سوهاج عنها  
في أسيوط في أنه لا توجد كليات جامعية أخرى أو معاهد عليا في سوهاج ،  
وقد افترض الباحث أن اختلاف مثل هذه الظروف قد يكشف عن اختلاف  
في الأسباب التي أدت بطلبة المكافآت المالية إلى الالتحاق بكلية التربية .

## نتائج البحث

### أولاً : محل الميلاد والانتقال منه

أن دراسة توزيع أفراد العينة تبعاً لمحل الميلاد أظهرت أن ٤٤٪ من  
مجموع الطلاب والطالبات قد ولدوا في مناطق ريفية ، وأن ٣٤٪ منهم قد  
ولدوا في مناطق شبه حضرية (١) ، وأن ٢١٪ فقط أتوا من مناطق  
حضرية .

غير أن نسبة الطالبات اللاتي أتت من مناطق ريفية تنخفض  
كثيراً عن نسبة الطلاب الذين أتوا منها ، فحيث لم تزد نسبة الطالبات عن  
٧٣٪ نجد أن هذه النسبة ترتفع إلى ٥٩٪ في حالة الطلاب . ومعنى  
هذا أن الغالبية العظمى من الطالبات ( ٩٢٪ ) تأتي من مناطق شبه  
حضرية ، في حين يأتي ٤٠٪ فقط من الطلاب من نفس المناطق .  
ويستخلص من ذلك أن حوالي ستة من كل عشرة طلاب يأتون من بيئات  
ريفية بينما تأتي واحدة تقريباً من كل عشر طالبات من نفس البيئات .

وجدير بالملاحظة أن هذه الظاهرة قائمة في كل من الكليتين بأسيوط  
وسوهاج ، فبينما يأتي ٦٢٪ من الطلاب في أسيوط و ٤٩٪ من الطلاب  
في سوهاج من مناطق ريفية تأتي ٩٢٪ و ٥٢٪ من الطالبات من مناطق  
ريفية في أسيوط وسوهاج على التوالي . ويلاحظ أيضاً أن ٧٢٪ من  
الطالبات في أسيوط و ٤٧٪ من الطالبات في سوهاج يأتين من مناطق شبه  
حضرية . وتنخفض هذه النسب فتصل إلى ١٧٪ و ٢٩٪ من مجموع  
الطلاب في أسيوط وسوهاج على التوالي . وقد تعكس هذه الظاهرة تخلف  
تعليم المرأة — وخاصة التعليم العالي — عن تعليم الرجل في المناطق الريفية  
حيث لازالت التقاليد في بعض الجهات تحول دون تعليم المرأة ودون مواصلة  
تعليمها العالي .

---

(١) اعتبرنا المركز شبه حضر .



أما انتقال أسر أفراد العينة من مجتمعات ريفية أو شبه حضرية الى مناطق حضرية فكان في أضيق الحدود حيث لم تزد نسبة الذين تركوا المجتمعات التي ولدوا فيها عن ٧٦٪ من مجموع أفراد العينة في كلتي التربة في أسيوط وسوهاج .

## ثانيا : المستوى الاقتصادي للأسرة

### حجم الأسرة

يمكن القول بصفة عامة ان الغالبية العظمى للعينة تأتي من أسر كبيرة الحجم اذ يبلغ متوسط حجم الأسرة لمجموع العينة ٦٫٨ فردا . كما نلاحظ ايضا ان نسبة لا تتعدى ١٣٩٪ من العينة تتكون كل أسرة منها من اقل من أربعة أفراد ، وأن ٤٠٫٣٪ يتراوح حجم الأسرة فيها بين ستة وسبعة أفراد ، وأن ٣٥٫٤٪ يأتون من أسر يزيد حجمها عن ثمانية أفراد . وليس لكبر حجم الأسرة في حد ذاته دلالة على المستوى الاقتصادي للأسرة ، أما اذا ارتبط حجم الأسرة بمتوسط دخل شهري منخفض نسبيا كان دليلا على انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة . وسيوضح هذا عند مناقشة متوسط الدخل الشهري للأسرة .

### عدد حجرات السكن

تعيش نسبة مقدارها ٤٦٫٥٪ من مجموع أفراد العينة في مسكن يتكون من ثلاث حجرات ، و ٢٦٫٥٪ في مسكن يتكون من حجرتين فأقل ، أما الذين يعيشون في مساكن متسعة ( أربعة حجرات فأكثر ) فقد بلغت نسبتهم — ٢٧٪ فقط من أفراد العينة . أما نصيب كل فرد من حجرات المسكن فلا يتعدى ٤٤ر . حجرة في المتوسط ، أي أن أكثر من فردين في المتوسط يعيشون في غرفة واحدة . ومعنى هذا أن امكانيات الأسرة الاقتصادية لا تسمح لها بالحياة في مساكن متسعة ، هذا مع العلم بأن المساكن في المناطق الريفية غالبا ما تكون رخيصة الايجار اذ أنها تقام على أرض زراعية وتبنى من الطوب اللبن .

### توافر امكانيات الحياة الحديثة في أسرة :

ويمكن تقسيم هذه الامكانيات — بالنسبة لمجتمعنا المصري — الى أساسيات مثل المياه النقية والانتارة بالكهرباء ، والى كماليات مثل البوتاجاز والثلاجة وما شابهها . وفي ضوء هذا التقسيم نستطيع القول ان ٥٠٫٧٪ من مجموع العينة يتوافر في مسكنها أساسيات الحياة الحديثة ، وأن ٦٥٫٩٪ يتوافر في مسكنها المياه النقية فقط ، وأن ٥٥٫٩٪ يتوافر في مسكنها الانتارة الكهربائية فقط . وفيما يختص بالكماليات فان النسب جاءت ٢٧٫٨٪ و ٦٫٩٪ و ٤٫٩٪ للبوتاجاز والثلاجة والغسالة الكهربائية على التوالي .

ويلاحظ أن امكانيات الحياة الحديثة من أساسيات وكماليات بنسب تزيد كثيرا عن مثيلاتها في مساكن أسر الطلاب . وتعكس هذه النتائج مستويات الدخول لأفراد العينة والارتفاع النسبي للمستوى الاقتصادي للطالبات . هذا بالإضافة الى أنها تعكس حقيقة أن أساسيات الحياة الحديثة لم تدخل كل بيت في الريف المصري .

### عمل الأب والأم

وتشير النتائج الى أن ٨٨.٢٪ من أفراد العينة ينتمون الى آباء يقومون بأعمال لا تتعدى المستوى المهني الرابع الذي يشتمل على أنصافه الأخصائيين والعمال المهرة . كما تدل النتائج على أن ٢٨.٢٪ من أفراد العينة ، وكلهن من الطالبات قد تخلفن عن المستوى المهني لآبائهن . ويعنى هذا أن الغالبية العظمى لأفراد العينة متحركون مهنيا واقتصاديا واجتماعيا عن آبائهم ، هذا اذا اعتبرنا حصول الطالب أو الطالبة على الدرجة الجامعية الأولى يتيح لهما الانخراط في المستوى المهني الثالث . ويبدو من هذه النتائج أن الحراك الاجتماعي يتجه نحو المستوى الاقتصادي الاجتماعي الوسيط . ولم تسفر النتائج عن قيام أى من الوالدين بعمل يندرج تحت المستوى المهني الأول .

ويلاحظ بصفة عامة ارتفاع المستوى المهني لآباء الطالبات عن المستوى المهني لآباء الطلاب . وهذه الظاهرة قائمة في كل من الكيتين : أسيوط وسوهاج . كما يلاحظ أن أما واحدة فقط لأحدى الطالبات بكلية التربية بسوهاج تقسوم بعمل على المستوى الثالث وتمثل ٧.٠٪ فقط من المجموع الكلى للعينة .

### متوسط الدخل الشهري

تدل النتائج على أن ٦١.٨٪ من مجموع أفراد العينة لا يزيد متوسط دخلها الشهري عن ١٩ جنيها ، أما الأسر التي يزيد متوسط دخلها الشهري عن ٥٠ جنيها فلا تتعدى ٥.٦٪ من العينة . ويلاحظ بصفة عامة وجود اختلاف في متوسط الدخل الشهري بين أسر الطالبات وأسر الطلاب ، إذ أن نسب أسر الطالبات ترتفع عن نسب أسر الطلاب في مستويات الدخول المرتفعة وتنخفض في مستويات الدخول المنخفضة ، بينما يحدث العكس بالنسبة لأسر الطلاب . فإذا أخذنا مثلا متوسط الدخل أقل من عشرة جنيهات نجد أن النسب كانت ١٤.٦٪ و ٤٤.٧٪ للطالبات والطلاب على التوالي .

### أوجه انفاق المكافأة المالية

تعتبر أوجه انفاق المكافأة المالية مؤشرا للمستوى الاقتصادي للأسرة . إذ أن تعدد أوجه انفاقها يقوم دليلا على انخفاض المستوى الاقتصادي



للأسرة ، والعكس صحيح . وتؤكد النتائج أن ٣٧ر٥ ٪ من المجموع الكلي للعيننة يتفقون المكافأة المالية على اقامتهم أثناء الدراسة بالإضافة الى مساعدة الأسرة بجزء منها ، وأن ٣٩ر٦ ٪ من مجموع العيننة يتفقونها على اقامتهم أثناء الدراسة فقط ، وأن ١ر٩ ٪ منهم يقدمون المكافأة بأكملها للأسرة للتصرف فيها ، أما الذين يحتفظون بالمكافأة لأنفسهم كمصروف جيب فقط فإن نسبتهم لا تتعدى ١٨ ٪ من مجموع العيننة ( ٢٤ر٤ ٪ للطالبات و ١٥ر٥ ٪ للطلاب ) . بينما ترتفع نسبة الطلاب الذين يتفقون المكافأة على اقامتهم أثناء الدراسة ومساعدة الأسرة الى ٤٢ر٧ ٪ وتنخفض هذه النسبة للطالبات الى ٢٤ر٤ ٪ .

### ثالثا : المستوى التعليمي والثقافي العام للأسرة

#### الحالة التعليمية للأب والأم

يتبين من دراسة الحالة التعليمية لأباء وأمهات العيننة انخفاض مستوياتهم التعليمي بصفة عامة . ويستدل على ذلك من المؤشرات الآتية :

( ١ ) أن نسبة الأمية بين الآباء بلغت ٣٦ر٨ ٪ من المجموع الكلي للآباء ، وترتفع هذه النسبة فتصل الى ٧٠ر٠ ٪ للأمهات .

(ب) أن نسبة من يعرفون القراءة والكتابة فقط لم تزيد عن ٣٨ر٥ ٪ من المجموع الكلي للآباء و ١٣ر٣ ٪ من المجموع الكلي للأمهات .

(ج) كذلك تنخفض نسبة الذين حصلوا على شهادات مختلفة من الآباء والأمهات كما هو موضح بالملحق رقم ١١ .

ويمكن القول أن عدد الأمهات الأميات يبلغ حوالى ضعف عدد الآباء الأميين في العيننة بأكملها . ويعكس تفشي الأمية بصفة عامة بين آباء وأمهات أفراد العيننة حالة الأمية كما هي قائمة في مصر فبالرغم من التوسع التعليمي الذي بداته حكومة الثورة وما يرصد له من ميزانيات ضخمة ، لا زالت نسبة الأمية مرتفعة إذ بلغت — طبقا لتعداد ١٩٦٦ — ٦٣ ٪ من مجموع السكان . وبينما بلغت نسبة الأمية في الذكور ٥٠ ٪ ، كانت النسبة في الإناث ٧٦ ٪ .

أما انخفاض مستوى تعليم الأمهات عن مستوى تعليم الآباء فيرجع الى عوامل اجتماعية وتاريخية . فقد حالت التقاليد الاجتماعية والاتجاهات السائدة نحو المرأة في بداية القرن التاسع عشر وما قبله دون مساهمة تعليمها لتعليم الرجل . فنظام الحريم، والزواج المبكر، واعتماد المرأة على الرجل من الناحية الاقتصادية ، والاعتقاد بأن تعليم النساء القراءة والكتابة يفسد

أخلاقهن ، كل هذه وغيرها عوامل أدت الى تخلف تعليم المرأة عن تعليم الرجل . وحتى عندما أدخل محمد علي نظام التعليم الحديث ، فإنه لم يهتم بتعليم المرأة باستثناء انشاء مدرسة القابلات ، لأنها لم تدخل في حساباته عندما أراد انشاء الجيش وارساء دعائم حكمه . كما أن تخلف تعليم المرأة كان راجعا أيضا الى عدم كفاية الفرص التعليمية المتاحة للرجال أنفسهم خلال عهود الاستعمار والرجعية . وحتى في عهود الاستقلال فإن الفرص التعليمية أعطيت أولاً للرجل لتعوض ما عانتها البلاد من تخلف تعليمي .

كما يلاحظ أن مستوى تعليم آباء وأمهات الطالبات يرتفع عن مستوى تعليم آباء وأمهات الطلاب . ومما لا شك فيه أن الرجل المتعلم يحرص في أغلب الأحوال على اختيار زوجة متعلمة . كما تحرص مثل هذه الزوجة بدورها على تعليم بناتها .

### المستوى الثقافي العام للأسرة

تدل النتائج على أن أسر ٣٠٪ من أفراد العينة تفتقر الى وسيلة التثقيف الرئيسية وهي الراديو . ومن الغريب أن يحدث هذا في الوقت الذي تنتشر فيه أجهزة الراديو « الترانزستور » وتنخفض أسعارها الى درجة تجعلها في متناول المستويات الاقتصادية المختلفة . أما فيما يتعلق بوسائل التثقيف العام الأخرى فإن النتائج تشير الى الآتي :

( أ ) ١١٨٪ فقط من المجموع الكلي للأسرة في العينة تمتلك أجهزة للتلفزيون .

(ب) ٢٧٨٪ فقط من المجموع الكلي للأسر في العينة تشتري الجرائد اليومية بانتظام .

(ج) ٢٪ من المجموع الكلي للأسر تشتري ٣ مجلات دورية ، ٢٤٪ تشتري مجلتين و ١٦٧٪ تشتري مجلة واحدة .

(د) ٩٪ فقط من المجموع الكلي للأسر تخصص مكانا من محل السكن لتقتنى فيه الكتب .

ولم تكشف الدراسة تفاوتاً يسترعى الانتباه بين مجموع أفراد العينة في أسيوط ومجموع أفراد العينة في سوهاج . غير أن الاختلاف يبدو واضحاً بين مجموع الطالبات ومجموع الطلاب في الكليتين . فبينما تمتلك ٨٧٨٪ من أسر الطالبات أجهزة الراديو و ٢١٩٪ أجهزة التلفزيون ، وتشتري ٥١٥٪ منها للجرائد بانتظام ، و ٢٩٣٪ منها مجلة دورية واحدة ، تنخفض هذه النسب الى ٦٤٪ ، ٧٨٪ ، ١٨٤٪ ، ١١٦٪ على الترتيب بالنسبة لأسر الطلاب . وجدير بالاهتمام هنا أن هذا التفاوت قائم بين الطالبات وبين الطلاب في كل كلية على حدة .



ويرتبط المستوى الثقافي العام للأسرة بمستواها الاقتصادي حيث وجدنا أن ٣٦٪ من مجموع العينة لا يزيد متوسط دخلها الشهري عن عشرة جنيهات . فمن الطبيعي أن تحد امكانياتها من قدرتها على امتلاك أجهزة الراديو والتليفزيون وشراء الجرائد والمجلات واقتناء الكتب كما تعكس هذه النتائج ما سبق أن توصلنا اليه من وجسود ارتفاع نسبي في المستوى الاقتصادي والتعليمي لأسر الطالبات بالمقارنة بأسر الطلاب .

#### رابعاً : الاتجاه نحو مهنة التدريس

تدل البيانات على أن ٤١٪ من مجموع أفراد العينة ( ٣٧٩٪ من الطلاب و ٤٨٨٪ من الطالبات ) اتجهوا منذ ظهور نتيجة الثانوية العامة الى الالتحاق بكلية التربية مفضلين اياها على الالتحاق بكليات أخرى اهلهم مجموعهم الى الالتحاق بها . أما الهندسة فكانت الكلية الأكثر تفضيلاً عند ٢٨٢٪ من الطلاب و ١٤٦٪ من الطالبات ، يليها الطب عند ٩٧٪ من الطلاب و ٩٨٪ من الطالبات ، ثم الصيدلة عند ٥٨٪ من الطلاب و ١٩٥٪ من الطالبات . أما باقى رغبات أفراد العينة فكانت موزعة بين كليات الهندسة والطب والصيدلة والفنية العسكرية والشرطة . ومعنى هذا أن ما يقرب من ثلاث أخماس أفراد العينة لم يختاروا مهنة التدريس بدافع من الرغبة الشخصية . وكان التحلقهم بكلية التربية راجعاً الى أسباب مختلفة سيأتى بيانها .

غير أن مكتب التنسيق الحق بكليتى التربية ، بسبب المجموع وطبقاً لتسلسل الرغبات ، ٧٦٧٪ من الطلاب و ٨٥٤٪ من الطالبات يمثلون ٧٩٢٪ من مجموع أفراد العينة . وهذا يدل على أن مستويات الطموح جاءت أعلى من المتوقع عندما يقرب من نصف الطلبة الذين الحقهم مكتب التنسيق بكليتى التربية وبعبارة أخرى أنه يوجد واحد من بين كل اثنين دخل كلية التربية وهو يتطلع الى الالتحاق بكلية أخرى كالهندسة والطب والصيدلة وغيرها . أما باقى أفراد العينة فقد قاموا بتحويل أوراقهم من كليات مختلفة : العلوم والتجارة والمعاهد الصناعية والهندسة والطب .

وجدير بالملاحظة أن معظم أفراد العينة كان من الممكن — تبعاً لمجموعهم — أن يلتحقوا بكليات التجارة والزراعة والعلوم ، والمعاهد الصناعية ، والطب البيطرى ، إلا أنهم فضلوا كلية التربية عليها . كما يلاحظ أن أعداداً قليلة من الطلاب كان في إمكانها — طبقاً لمجموع الدرجات في الثانوية العامة — الالتحاق بالكليات التى يتطلع اليها عادة أصحاب الجامعات العالية : الهندسة والطب والصيدلة .

#### أسباب الرضا وعدم الرضا عن مهنة التدريس

يمكن ترتيب أسباب الرضا وعدم الرضا عن مهنة التدريس بالنسبة الى الطلاب والطالبات في الجدول التالى :

وتدل النتائج على أن الطلاب والطالبات يتفقون فيما بينهم على أن السبب الأول للرضا هو أن مهنة التدريس تعطى وظيفة مضمونة والسبب الثانى هو أن فترة الدراسة بكلية التربية مناسبة . ويختلف الطلاب عن الطالبات في تحديد سبب الثالث ف يرى الطلاب أن السبب هو أن تكاليف الدراسة بكلية التربية مناسبة لامكانياتهم الاقتصادية بينما ترى الطالبات أن السبب هو أن الوسط الاجتماعى للمهنة سيكون ملائما بالنسبة لهن ويضيف الطلاب أربعة أسباب أخرى للرضا مرتبة على النحو التالى : المهنة مناسبة للميول والاستعدادات ، المهنة تتيح مركزا اجتماعيا مرموقا ، الوسط الاجتماعى للمهنة والدخل الإضافى ملائمان . أما الطالبات فيعتبرون قلة تكاليف الدراسة ومناسبة المهنة لميولهن واستعداداتهن ، واتاحة المهنة لمركز اجتماعى مرموق وسهولة الأعداد لها أسبابا أخرى للرضا . ومع ذلك يبين الترتيب اتفاقا كبيرا في أسباب رضا كل من الطلاب والطالبات عن مهنة التدريس .

أما أسباب عدم الرضا عند الطلاب فيمكن ترتيبها على النحو التالى :

- ١ - بطء الترقية في وزارة التربية والتعليم .
- ٢ - سوء تقدير المجتمع للمهنة .
- ٣ - تعدد سلطات الاشراف على المعلم .
- ٤ - اقتضاء المهنة العمل في أماكن غير حضرية
- ٥ - تطلب المهنة العمل في أماكن نائية .
- ٦ - اقتضاء المهنة كثرة التنقل من بلد الى آخر .

وتأتى الأسباب الثلاثة الأخيرة على رأس قائمة أسباب عدم الرضا عند الطالبات يليها الأسباب الثلاثة الأولى .

ان هذه النتائج تعنى أن الرجل يهتم في المكان الأول بالدخل والجزاء المادى وتقدير المجتمع والرؤساء له ، بينما تهتم المرأة بالأمن والاستقرار . وربما يكون ذلك راجعا الى طبيعة الدور الذى تحدده ثقافة المجتمع لكل منهما .

### المكافأة المالية كسبب للالتحاق بكلية التربية

تدل النتائج على أن المكافأة المالية كانت سببا للالتحاق بكلية التربية بالنسبة لـ ٥٧٦٪ من مجموع العينة . وترتفع هذه النسبة قليلا فتصل الى ٦١٢٪ للطلاب و ٤٨٨٪ للطالبات . هذا الاختلاف بين المجموع الكلى للطلاب والطالبات قائم أيضا بين الطلاب والطالبات في كل كلية على حدة ، فيما عدا طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بأسسيوط



حيث أجابت ست طالبات بأن المكافأة لم تكن سببا للالتحاق بكلية التربية ، بينما أجابت ثلاث طالبات بالإيجاب .

ويعنى آخر أن بين كل عشرة طلاب دخل كلية التربية ٦ منهم بسبب المكافأة المالية . أما في حالة الطالبات فكانت الاجابات منصفة تقريبا بين الرفض والإيجاب .

وينبغي أن نلاحظ أن كل طلاب وطالبات الفرقة الثالثة أجابوا بأن المكافأة لم تكن السبب الرئيسي لالتحاقهم بكلية التربية لانهم عندما التحقوا بكلية التربية لم يكونوا على علم بالمكافأة إذ أن المجلس الأعلى للجامعات قررها في منتصف نوفمبر ١٩٧١ . وبالرجوع الى استماراتهم تبين أن الأسباب الرئيسية التي أدت الى التحاقهم بكلية التربية تنحصر في : الظروف الاقتصادية للأسرة ، تشجيع الوالدين ، وعدم الالتحاق بكليات أخرى بعيدة عن مقر إقامة الأسرة . هذا بالإضافة الى أسباب أخرى تتعلق بمهنة التدريس مثل كثرة الاجازات الطويلة ، الاعارات ، والدروس الخصوصية .

ويمكن القول بصفة عامة أن نظام المكافأة المالية لا يلقى القبول المتوقع من أصحاب الجامعات العالية من حملة الثانوية العامة ، إذ أن نسبة المتفوقين علميا الذين التحقوا بكلية التربية بأسبيوط لا تتعدى ٢٥٪ من مجموع المتحققين بها خلال ثلاث سنوات دراسية .

وتزيد هذه النسبة عن الضعف في سوهاج عن نفس الفترة . وقد يكون من أسباب هذه الزيادة أن كلية التربية بسوهاج تجتذب هذا العدد من الطلبة الحاصلين على ٧٠٪ فأكثر لعدم وجود كليات أخرى غيرها في سوهاج .

### أسباب أخرى للالتحاق بكلية التربية

السبب الأول عند الطلاب بأسبيوط هو أن الكلية تتيح للطلاب دراسة المادة التي يحبها بينما يأتي في الدرجة الثانية عامل مناسبة المهنة لميول واستعدادات الطالب وملاءمة الدراسة بالكلية لظروف الأسرة الاقتصادية . أما بالنسبة للطالبات فنجد أن السبب الأول هو ملاءمة مهنة التدريس للفتيات بينما يأتي في الدرجة الثانية عامل مناسبة المهنة لميول واستعدادات الطالبة ( كما في حالة الطالب ) وأتاحة الكلية الفرصة لأن تدرس الطالبة المادة التي تحبها .

أما السبب الأول عند الطلاب والطالبات بسوهاج فكان عدم وجود كليات أخرى بسوهاج ، وعدم الرغبة في الاغتراب . وبالنسبة للطلاب نجد أن السببين الثاني والثالث هما قلة دخل الأسرة وملاءمة مواد الدراسة التي تقدمها الكلية لهم ، وبخاصة الرياضيات . كما أن الطالبات يلتقن مع الطلاب في أهمية دخل الأسرة كسبب ثالث ، لها السبب الثاني فهو مناسبة المهنة للفتيات .

# تنظيم معاهد المراسلة وأَسَالِيبُ الْإِضْهَالِ بِالْدَّارِسِينَ

للدكتور عبد الرحمن العيسوي

هناك واجبات يومية رئيسية تحدد طبيعة عمل معاهد المراسلة . وهذه الواجبات تنحصر في تسجيل الدارسين الجدد وتسجيل الاوراق الواردة الى المعهد وتوزيع الاوراق على المدرسين المختصين وتسجيل درجات الدارسين واعادة الاوراق المصححة اليهم رفق تعليقات المدرسين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم . وهذا الى جانب الجهود المستمرة التي تتعلق باعداد البرامج الجديدة ومراجعة البرامج القديمة وحصر المخزون من المطبوعات المختلفة وفحص المراسلات الصادرة من المعهد والواردة اليه .

ويضم كل معهد للراسلة عادة عددا من الاقسام الادارية التي لها صلات وواجبات متصلة ببعضها في العمل اليومي ولذلك يختلف عدد هذه الاقسام من معهد الى آخر .

وفينا يلي أهم الاقسام الى تضمها عادة معاهد التعليم بالمراسلة ومهامها :

## أولا : قسم البريد : Mailing Section

- ١ - اعداد قائمة تتضمن اسم وعنوان كل دارس واسماء وعناوين المدرسين والمشرفين .
- ٢ - ارسال البرامج الدراسية التي يوافق على ارسالها مسجل المعهد وارسال الاعمال الفترية فور اعدادها .
- ٣ - تسجيل تاريخ ورود اوراق الدارسين الى المعهد .
- ٤ - تصنيف اوراق الدارسين في مجموعات خاصة تحت اسماء المدرسين والمشرفين .
- ٥ - ارسال اجابات الدارسين على الاختبارات الى المدرسين والمشرفين .



٦ - ارسال برامج او دروس الفترة التالية الى الدارسين الذين اجتازوا المرحلة السابقة .

ويعين لهذا القسم رئيس يعمل معه عدد من الموظفين المختصين في الاعمال البريدية على ان كونوا تابعين للمعهد .

#### ثانيا : قسم القيد : Enrolment Section

- ١ - اعداد الخطابات للدارسين الجدد .
- ٢ - اعداد بطاقات للدارسين تتضمن بيانات عن مؤهلات كل منهم .
- ٣ - اعداد بطاقات لمكتب البريد وحفظها تحت اسم المدينة او القرية او الحي حيث يعيش الدارس .
- ٤ - اعداد بطاقات المعهد لكل دارس وتتضمن ما يدرسه كل دارس من برامج .
- ٥ - اعداد ملفات خاصة لكل دارس يكتب عليها اسم كل منهم كاملا ورقمه .

#### ثالثا : قسم التسجيل Recording Section

- ١ - فتح الطرود التى تضم اوراق الدارسين المصححة الواردة من المدرسين .
- ٢ - تسجيل ارقام الاوراق التى صححها كل مدرس بالنسبة لكل دارس .
- ٣ - تسجيل الدرجات التى يحصل عليها كل دارس من واقع الاوراق المصححة .
- ٤ - اعداد طرود الاوراق المصححة لاعادة ارسالها للدارسين عن طريق البريد .
- ٥ - كتابة تقارير الى المشرفين او الموجهين عن الدارسين الذين يحصلون على درجات ادنى مما يجب حيث يتولى الموجهون الكتابة اليهم او اعداد دروس علاجية لهم .

#### رابعا : قسم الحفظ : Filing Section

- ١ - وضع ختم على الخطابات الواردة من الموجهين يبين تاريخ ورودها .

٢ — مراجعة الخطابات والتأكد من اعداد الردود عليها .

٣ — حفظ الخطابات في الملفات الخاصة بها .

#### **خامسا : قسم الاختزال : Stenographic Section**

١ — كتابة خطابات المشرعين والموجهين عن طريق الاملاء الفوري .

٢ — نشر نماذج الخطابات التي يمكن أن تستخدم في المراسلات العميدية .

#### **سادسا : قسم الآلة الكاتبة وتجارب الطبع :**

Typist and proof reading

١ — كتابة البرامج على الاستنسل نقلا عن النسخ اليدوية للكتاب .

٢ — عمل تجارب الطبع للمادة المكتوبة .

#### **سابعا : قسم الطباعة : Printing or Duplication Section**

١ — طباعة الاعداد المطلوبة من نسخ الاوراق التي تحتويها البرامج المختلفة .

٢ — ترتيب الاوراق وتجميعها .

#### **ثامنا : قسم التخزين : Stock Section**

١ — عمل سجل يتضمن المخزون من الاوراق والبرامج .

٢ — اعادة طلب الاوراق المطلوبة للتخزين .

٣ — مراقبة وضبط الاحتياطي المخزون من الاوراق الخاصة بالبرامج .

#### **تاسعا : قسم الطلبات : Orders Clerk**

١ — ارسال طلبات الدارسين من الكتب والمراجع ومساعدات الدراسة .

٢ — ارسال الكتب والتسجيلات المعنارة من مكتبة المعهد الى الدارسين .



١ - الاجابة عن الاسئلة الموجهة من عموم الراغبين في الدراسة .

٢ - تدوين اسماء الراغبين في مقابلة اشخاص معينين من المعهد .

٣ - الاجابة عن الاستفسارات التليفونية .

الا ان عدد ومهام الاقسام التى تضمنها معاهد المراسلة المختلفة تختلف من معهد الى آخر طبقا لامكانياته واعداد المسجلين لدراسة برامجه .  
الا ان هناك بعض المبادئ الرئيسية التى لابد من توافرها لضمان نجاح معاهد المراسلة من الناحية الادارية :

وهذه المبادئ هى :

١ - تعاون الوزارات والهيئات المختصة .

٢ - ان يكون العاملون بالمعهد والهيئات المختصة .

٣ - تحديد الاختصاصات لكل قسم من اقسام المعهد .

٤ - التعاون بين الاقسام المختلفة .

٥ - السرعة مع الدقة فى اداء الاقسام للاعمال الخاصة بها .

٦ - توفر العنصر الادارى الوامى وتدريبه على ادارة هذا النوع من العمل فى مؤسسات للتعليم بالمراسلة .

٧ - يفضل ان يكون للمعهد قسم للطباعة خاص به اذا كان فى ذلك توفير للوقت والمال .

٨ - المراجعة اليومية للخدمات البريدية .

وبالنسبة للتنظيم الادارى والفنى بالمعهد يكون فى القمة المدير ويتبعه مدير مساعد يعمل تحت رئاستهما مباشرة كعبة على الالة الكاتبة وكعبة اختزال .

ويعمل عدد من المشرفون والمستشارون فى ادارات او اقسام عديدة .  
يختلف عددها طبقا لامكانيات المعهد ويعمل تحت رئاسة كل مشرف او مستشار عدد من الفنيين وذلك كما يبين التخطيط الآتى :

— مشرفون على التعليم ( كتاب — مراجعون  
— فنانون — ناشرون — مصممو بروفات —  
— مرشدون — مختزلون — كتبة سجلات )  
— مشرفون على انتاج البرامج ( كتبة آلة  
كاتبة — ناسخون — مراجعون — أمناء  
مخازن ) .

— مستشارون للطلبة ( كاتب اختزال —  
كتاب آلة كاتبة — مشرفون ) — المسجل  
( موظف استقبال — موظفو قيد — كاتب  
اختزال — كتبة سجلات — كتبة آلة كاتبة ) .

— مشرفون على اعمال الدارسين ( كاتب  
اختزال — كتبة تقارير — كتبة بريد ) .

— مشرفون على الامتحانات ( كتبة تقارير —  
كاتب اختزال — مطبعة كتبة آلة كاتبة ) .

— مشرف بريد ( كتبة بريد — كتبة سجلات )

كاتب آلة كاتبة

المدير

المدير المساعد

كاتب آلة كاتبة

كاتب اختزال

ومن خلال هذا الجهاز تتم حركة الاتصال بين الدارسين والمعهد  
الذى يشرف على الدراسة حتى يستطيع كل دارس ان يحصل على  
الدروس والمطبوعات والمساعدات التى يمكن ان تؤدى الى استمراره فى  
دراسة برنامجه حتى النهاية بنجاح . وفيما يلى خطوات الاتصال  
بين الطرفين :

١ — اتصال الدارس بالمعهد للاستعلام عن مجالات الدراسة  
ونفقاتها والمصروفات ومدة الدراسة ونظام الامتحانات والشهادات .  
٢ — رد المعهد على الدارسين مضمنا نشراته ومطبوعاته التى  
تساعدهم على الاختيار السليم .

٣ — ارسال طلب القيد الى المعهد .

٤ — تسجيل الدارس وارسال المادة الدراسية اليه .

٥ — دراسة المادة الدراسية وارسال الواجبات .

٦ — تصحيح الاجابات واعادتها .

٧ — استمرار الدراسة وارسال الاجابات .



- ٨ — استمرار التصحيح والامداد بمزيد من الدروس .
- ٩ — اتمام دراسة البرامج وارسال الواجبات النهائية .
- ١٠ — اداء الامتحان وارسال الاجابة عن طريق المشرف .
- ١١ — التصحيح وتحديد مواعيد الامتحان النهائية .
- ١٢ — تصحيح الامتحان وارسال النتيجة الى الدارسين .

وتبدو في خلال هذه الحركة المستمرة قيمة وأهمية دور المدرس حيث أنه بتصحيحه وتعليقه على أعمال الدارسين يقدم لهم توجيهها واشرافا مستمرين وذلك بصفة فردية وهذا هو جوهر عملية التدريس عن طريق المراسلة حيث أنه اذا ارد الفجاح والكفاية لهذا الاسلوب التعلمى فلا بد من توافر الاشراف الفردى المستمر ودور المدرس في هذا الاسلوب لا يقل عن دور مثيله في التعليم داخل الفصل ، بل يزيد في أن عليه استخدام الاساليب الممكنة لنعويض وتخطى الحاجز المكاني بينه وبين الدارسين وفي اثناء هذا الاتصال يحاول المدرس أن يتعرف تلميذه جيدا اذا كانت تعليقاته على مراسلات التلميذ متفقة مع مستوى نضجه واهتماماته وظروفه الخاصة وتيسير ذلك غالبا في المدارس التى تخصص لكل مدرس عدد من الدارسين يتولى الاشراف عليهم وتوجيههم في خلال دراسته لجميع دروس البرنامج لاتاحة الفرصة لكل مدرس للتعرف على تلاميذه . ومع ذلك فهناك مدارس تقسم الوارد من أوراق الدارسين على جماعة من المدرسين لتصحيح الواجبات ، وحينئذ يكون من العسير على المدرس أن يتعرف على جميع الدارسين حيث أن أوراق واجابات التلاميذ الواردة تختلف من مرة الى أخرى وبالرغم من بذل الجهد لمحاولة الاهتمام بالدارسين واطهار المعرفة باعمالهم واهتماماتهم الا أن ذلك لا يتم بصورة مرضية الا اذا قام المدرس بقراءة جميع واجبات الدارس السابقة للتعرف على ظروفه الشخصية واهتماماته ومستوى نضجه وغيرها من العوامل التى قد توجد نوعا من الالفة والتفهم ، مما يشعر الدارس بان مدرسه على دراية كاملة به وبظروفه ودوافعه للدراسة وهذا يجعله يشعر بان مدرسه يخاطبه بصفة شخصية وبطريقة يسودها الود والصداقة ، مما يشعره بالثقة به وبالبرنامج الذى يدرسه . وعلى ذلك يمكن القول أن المدرس يستطيع أن يكون لنفسه شخصية معينة في نظر تلاميذه من خلال تعليقاته على اعمالهم وكثيرا ما يستجيب الدارسون لتعليقات تساعد المدرس على معرفة عناصر جديدة يمكن اضافتها الى سجلات تلاميذه ومن امثلة تعليقات الدارسين ما يأتى :

— أرجو أن تكتب رأيك بصراحة على جميع واجباتى فانا لا ابغض النقد البناء .

— اشكرك على اهتمامك بتقديمى فى الدراسة وانى اشكرك على  
تحسن توجيهك ..

انى اود ان اشكرك على ما تبذله من جهد ووقت لكتابة هذه  
التعليقات الممتازة على الواجبات السابقة فقد اسهمت فى توضيح وتفسير  
مشكلات عديدة .

وازاء هذا يمكن استنتاج انه من المفضل ان يحدد لكل مدرس بعض  
الدارسين ليتولى توجيههم والاشراف عليهم طوال فترة دراسة البرنامج .  
وتحاول بعض المدارس ان تساعد المدرسين فى هذه المهمة وذلك بعمل  
بطاقة لكل دارس تتضمن كافة المعلومات اللازمة التى تساعد المدرسين  
على تفهم الدارسين واختيار افضل وانسب الردود والتعليقات على  
واجباتهم وتساؤلاتهم .

ولعل هذا هو ما دعا اساتذة المركز القومى للتعليم بالمراسلة فى  
فرنسا الى الاشارة الى أهمية التعليقات التى يوجهها المدرسون الى  
الدارسين حيث قال « كيف نسمى هذه الدراسة دراسة مراسلة ؟ ان  
المراء ليشعر انه امام الاستاذ فان ما يقوم به من تصحيح التمرينات يتم  
بالرعاية الفردية بل انه كثيرا ما تدفع هذه الصلة بالطالب الى ان ييئ  
الاستاذ مشاعره عند معالجة موضوع من موضوعات الانشاء مثلا .

ومنهم من ينتقل بالاستاذ القارى الى بيئة الاسرة فيتحدث فى كتاباته  
عن اذواقه واحلامه ، ثم ان بعض الطلاب لا يقف عند هذا الحد ، فمنهم  
من يكتب استاذة بوسائل يحدثه فيها عن متعه والامه ، وما يحقق من  
نجاح وما يحس به من قلق ذلك فانه بالرغم من ان المدرس والدارس  
لا يتقابلان للمناقشة الشفوية فان قراءة الواجبات والتعليقات تتيح فرصا  
للمناقشة التحريرية وبخاصة عند نمو علاقة طيبة بين الطرفين ، فان  
الدارسين يتوقون الى اضافة مذكرات شخصية فى مراسلاتهم مع المدرس ،  
ولا يحدث ذلك غالبا بصورة مباشرة ولكن فى خلال عرض الواجبات  
وتقديمها فالدارسون قد يذكرون عن انفسهم عند الكتابة الى مدرس لايتقابلون  
اكثر مما يذكرونه عنهم الحديث الى مدرس اعتادوا مقابلته .

ويستطيع المدرس بقراءة الواجبات ان يكتشف الاخطاء ويقترح  
اساليب العلاج وهو الى جانب ذلك يحاول ان يقدم من التعليقات ما يتفق  
مع ظروف ومستوى كل دارس على حدة ، وتهدف هذه التعليقات الى  
توجيه الدارس ومساعدته على تخطى ما يصادفه من صعوبات فى اثناء  
الدراسة . والمدرس الناجح هو الذى يستطيع ان يتصور نفسه كما لو كان  
فى موقف الدراس خلال اعداد توجيهاته لهم بحيث يكون قادرا على تصور  
ما قد يعترضهم من صعوبات كما يتوقع ما يمكن ان يوجهوه من تساؤلات



وبذا يجب أن يكون المدرس مصدرا دائما لإثارة الدارسين وتشجيعهم على الدراسة . وعلى ذلك يمكن القول أن أبرز جوانب المسؤولية الرئيسية التي تقع على عاتق المدرس تنحصر فيما يلي :

- ١ - مراعاة اهتمامات الدارسين .
- ٢ - تشجيعهم والإشراف عليهم .
- ٣ - مشاركتهم بعقله وخبرته وحكمته في الدراسة والعمل .

أن المدرس الناجح لا يجعل من نفسه مجرد مصصح لأوراق الدارسين ولكن يجعل من التعليقات التي يقدمها أسلوبا وطريقا لتطور وتقديم الدارسين . وقد كتب أحد الدارسين الإيطاليين إلى مدرسه في صدد الاعتراف بفضلته فقال :

« عندما انتظمت في دراسة تلك المقررات كنت أعمل مزارعا بسيطا أحيا حياة قاسية دون آمال أو تطلعات ، والآن وبعد أن انتهيت من دراسة تلك المقررات أستطيع أن أقول أنني أصبحت فنيا متخصصا ولذلك فقد حصلت على عمل مشرف فني والآن أعيش في ميلانو واستمتع بصحبة الأصدقاء علاوة على أنني أحصل على أجر مرتفع .

### تشجيع الدارسين بالمراسلة :

يحتاج الدارسون عادة إلى التشجيع الدائم وبخاصة عند بدء الدراسة حيث يكون الدارس غالبا غير واثق من نجاحه في تلك الدراسة وغير متأكد من فعالية طريقة التدريس ذاتها ، ولذا فإن مقدارا مناسباً من مدح الدارسين وإطرائهم خلال الدراسة يعتبر ضروريا ولكن دون أن يكون ذلك على حساب المستوى المطلوب . ومع هذا فهناك اختلاف حول المدى الذي يجب أن تصل إليه معاهد المراسلة في الكتابة لتشجيع الدارسين ، فهناك من ينادي بأن الاكثار من خطابات التشجيع ضار كما أن هناك من يشير إلى أن الخطابات البكرية تسهم في تحسين مستوى النتائج ، إلا أن التعليقات العامة مثل « مجهود طيب أو عمل حسن » قد لا تفيد كثيرا ، ولكن التعليقات الشخصية غير الرسمية والاکثر تفسيراً قد تكون أكثر فائدة وذلك مثل « لقد سررت كثيرا بالجزء الثالث من واجبك - اجابتك جيدة - عملك واضح يدل على تفكير سليم » . وغالبا ما يتبع المدح والتشجيع بمقترحات تساعد على تطوير عمل الدارس مثل « هذا الواجب هو أفضل ما أرسلت حتى الآن » . فقد خطط جيدا مما يظهر لي أنك تفيد من هذه الدراسة - احتفظ بمستوى عملك الجيد ولتحقيق مستوى أفضل يجب عليك كذا وكذا ...

وفي خلال هذه التطبيقات يجب أن يعرف الدارس مواطن الخطأ في الإجابة وأسباب ما وقع فيه من أخطاء . ومع هذا يلاحظ أن هناك بعض المدرسين يوجهون نقدا قاسيا إلى الدارسين مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى انصرافهم عن الدراسة والقصور أزاء متابعتها حتى النهاية .

وعلى ذلك فإن مسئوليات مدرس المراسلة عديدة ويتوقف نجاحه في الوفاء بها على :

١ - التعرف على المعلومات التي يتضمنها البرنامج الذي يقوم بالانصراف على تدريسه .

٢ - أن يقوم بتصحيح أوراق الدارسين على الفور وأعطائهم التعليمات والتوجيهات الضرورية .

٣ - كتابة تقارير إلى الموجهين تتضمن ما يبدو من أوجه القصور في البرامج التي يدرسها وتصحيح واجبات دارسيها .

٤ - كتابة تقارير إلى الموجهين عن الدارسين الضعاف والذين لم يحققوا المستوى الدراسي المطلوب .

وإذا كان التدريس بالمراسلة يعتمد في المرتبة الأولى على الاتصال البريدي بين المصدرس والدارسين فإن هناك مدارس ومعاهد تعمل جاهدة لاتاحة فرص للدارسين لمقابلة مدرسيهم وإجراء مناقشات فيما يعترضهم من مشكلات أو ما يعين لهم من تساؤلات في أثناء الدراسة ، وذلك بقصد تخطي البعد المكاني أو العزلة بين الطرفين وإزاء هذا تتبع أساليب متعددة منها :

#### ١ - مراكز الإشارة :

تنتشر في عدة مناطق مما ييسر للدارسين زيارتها في الوقت الذي يحدد لهم ويقام الدارسون إلى مجموعات للمناقشة تضم كل مجموعة من ٢٠ - ٢٥ دارسا وتتراوح مدة الدراسة في هذه المراكز ما بين خمس وثمانى ساعات كل اسبوعين وتزود هذه المراكز عادة بمكتبة ومعمل تسجيلات صوتية وشرائح أفلام وغيرها من متطلبات دراسة البرامج المختلفة التي يقدمها المعهد . ويطلق على هذا الأسلوب في الدراسة « Fernstudium mit konsultation » التعليم بالمراسلة بالمراجعة وتعتبر ألمانيا الديمقراطية إحدى الدول التي تأخذ بهذا الأسلوب على نطاق واسع .



## ٢ - اللقاءات الاسبوعية :

حيث يقوم الدارسون بالاتصال الشخصي بمدرسيهم وذلك عن طريق عقد اجتماعات دورية اسبوعية في اجازة نهاية الاسبوع للمناقشة واجراء التجارب العملية في ورش المصانع أو المدارس الفنية وينتشر هذا الاسلوب في ايطاليا والمانيا الغربية والفرق بين مراكز الاستشارة واللقاءات الاسبوعية أن الأولى موزعة بحيث تغطي عدة مناطق في حين أن اللقاءات الاسبوعية يتم ترتيبها بالاتفاق بين المدرسين والدارسين .

## ٣ - المدرسون المتجولون :

وهم يقومون بزيارة الدارسين في منازلهم أو يعتقدون لقاءات معهم في المناطق التي يجمع فيها عدد كبير من الدارسين ويقيم المدرس المتجول بينهم فترة معينة للشرح والتفسير والمناقشة والاجابة عن الاستفسارات، على أن تضم هذه المجموعات اصحاب الاهتمامات المتفقة أو الذين يدرسون برنامجا واحدا . وقد تصحب هؤلاء المدرسين سيارات مجهزة بالافلام والتسجيلات والشرائح وغيرها من الوسائل الضرورية لدراسة البرامج وقد اخذ بهذا النظام في استراليا منذ سنة ١٩٠١ حيث بدأ بزيارة الاطفال الذين يدرسون برامج بالمراسلة لبعد محال اقامتهم عن المدارس النظامية .

## ٤ - المدرسون المقيمون :

وهم يتولون مقابلة من يحضر الى المعهد من الدارسين للاستفسار أو اجراء تدريب على أحد الاجهزة أو الآلات تدعيما ومساندة لما يقوم بدراسة من دروس . وتخصص بعض المعاهد حجرات بها تضم المعدات والاجهزة والافلام والشرائح والنماذج والاشربة اللازمة للدراسة وينتشر هذا الاسلوب في فرنسا والاتحاد السوفيتي .

## ٥ - الدراسة في مجموعات :

حيث يتم الربط بين التعليم بالمراسلة والدراسة وفق هذا النظام عن طريق تكوين جماعات من الدارسين ويتم اللقاء بينهم بانتظام مرة واحدة اسبوعيا حيث تقوم المجموعة باختيار أحد اعضائها ليكون قائدا للجماعة وربما يدعون شخصا متخصصا ليس من بين الدارسين لقيادة الجماعة وفي خلال هذه الاجتماعات يناقش الاعضاء محتوى الدروس والاجابات التي تصدر عن الدارسين ويقوم كل دارس بالاعداد للمقابلة بدراسة الدروس مسبقا وتحديد المشكلات التي تبدو له والتساؤلات التي تعوق استمراره في الدراسة وتسير هذه الجماعات بالتسوية لحل الواجبات باحدى الطرق الاتية :

( ١ ) بعد انتهاء الاجتماع يرسل كل عضو اجاباته بصفته الشخصية الى المعهد .

(ب) تتخذ الجماعة موقفا محددا بالنسبة للاجابات وترسلها الى المعهد .

(ج) اذا كان قائد الجماعة متخصصا يفوض بتصحيح الواجبات والتعليق عليها بضفة فردية او جماعية وينتشر هذا الاسلوب في فرنسا والسويد .

## ٦ - حلقات الدراسة الصيفية :

حيث تقيم بعض المدارس حلقات دراسية يحضر فيها الدارسون الى المعهد ويعتبر هذا النظام من أنجح اساليب الدراسة بالمراسلة وذلك بالنسبة لتعليم وتدريب المدرسين حيث يتيسر لهم استكمال دراساتهم في خلال عطلاتهم الصيفية ويكثر استخدام هذا الاسلوب في استراليا وكندا .

ومما لا شك فيه ان هذه الاساليب وغيرها يقلل من فرص النقد التي يمكن أن توجه الى الدراسة بالمراسلة وقد اثبتت احدى الدراسات فاعلية دراسة برنامج بالمراسلة بالنسبة لأولئك الذين يتلقون مساعدات من مدرسيهم في صورة زيارات لهم . وقد اجرت هذه الدراسة على ٨٨ دراسا في جامعة وسكنسن حيث قسموا الى مجموعتين تجريبية وضابطة . وتلقت المجموعة الضابطة التعليم بالمراسلة ولم تقدم لها مساعدات الا عند الطلب . أما المجموعة التجريبية فكانت تنظم لها زيارات دورية بالمنازل يقوم بها المدرسون ، وفي نهاية الدراسة احرى للدارسين اختبار لقياس اثر المساعدات على اتجاهات وتحصيل الدارسين . وقد اسفرت الدراسة عن تمايز اتجاهات المجموعة التجريبية نحو اسلوب الدراسة بالمراسلة أكثر من المجموعة الضابطة وقد لوحظ ايضا أن المجموعة التجريبية اكملت دروسا وتعيينات شهرية أكثر من المجموعة الضابطة .

ان اسلوب التعليم بالمراسلة ينظر اليه نظرة احترام وتقدير في كثير من الدول ذلك ان الدارسين استطاعوا ان يحققوا نتائج مساوية - ان لم تكن أفضل - للدارسين النظاميين في ميادين كثيرة ، وبالرغم من ذلك فهناك من ينادى بان عدم توفر عنصر الاتصال المباشر يفقد عملية التعليم عنصرا رئيسيا من عناصرها . ولكن اذا ما بذلت الجهود الطيبة في سبيل تقديم تعليم فردي على مستوى عال من الكفاية الى جانب إتاحة فرص للاتصال الشخصي فانه يمكن تلافى الكثير من أوجه النقد التي توجه الى هذا الاسلوب .





# المُتَرَاثُ وَالْفَنَانُ الْمُرْتَجِثُ

## صفاء دياب

مدرسة بكلية التربية الفنية

لكل أمة تراثها .. والتراث حصاد حضارة لا يمكن إنكارها أو تجاهلها لأن التراث هو ثمرة التجربة لحصيلة رؤية الفرد وفكر المجتمع عبر الأزمنة المختلفة المتعاقبة ولذلك كانت علاقة المجتمع بتقاليده وتراثه علاقة أساسية وحيوية وليست علاقة تبعية أو تقليدية .

وقد كان الفن دائما صدى للحياة ومظهرا من أهم مظاهر حضارتها ومن هنا تظهر أهمية دور الفنان والفنان المربي بخاصة ونوع علاقته بتراث البشرية بعامة وتراث أمته بخاصة .. تهدف التربية الفنية المعاصرة والفنان المربي الى الاهتمام أساسا بذعم سلوك الأفراد وتهيئة المواقف الفنية والخبرات الجمالية التي يستطيعون من خلالها أن يشكّلوا حياتهم في ضوء نظرة الفنان المبدع وتوجيهه المحكم وهذا يستلزم من المربي أن يكون على ثقافة واسعة تيسر له تفسير ما يقع تحت بصره وحسه من علاقات وأدراك الظواهر والأشياء بروح التأمل والوعى وأن يكون لديه القدرة المؤثرة بحيث يعكس قيمة العمل الفني في سلوك الأفراد .. وأن يدرك أن التربية الفنية حينما تجد طريقها في قطاعات الحياة المختلفة يمكنها أن تسهم أسهاما فعالا في بناء المجتمع وتطويره وفي رخائه وتقدمه .. وحتى يؤدي الفنان المربي دوره هذا على أكمل وجه وجب عليه أن يكون فنانا يمارس الفن ممارسة مستمرة لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، وهذه الممارسة من شأنها أن تساعد في مواجهة الأفراد على اختلاف شخصياتهم وتقفه على انارة الطريق أمامهم بما يستمدّه من أحاسيس جمالية ورؤية عميقة لمحتويات الطبيعة من حوله وما يكشف عنه التراث من ذخائر فنية أصيلة .

ومن الملاحظ في عصرنا هذا أن الفن يعاني أزمة فكرية ونفسية كما أن كثيرا من أوجه الحياة تفتقر بدورها الى الاتزان النفسى والتكامل الاجتماعى وفي رأى أن أهم أسباب تلك الأزمة في مجال الفن هو ذلك القصور الملحوظ في عدم هضم جوهر الخبرة الجمالية الحقيقية المسند على دعائمهم فكرية ، وبخاصة تلك الخبرة التي مرت بها تقاليدنا الفنية العريقة حتى نتهيا لخبرة جديدة تقودنا الى مزيد من الكشف والنمو .

وعند استعراضنا للحركة التشكيلية المعاصرة والتي يساهم فيها كثير من الفنانين المربين نجد أن العلاقة بينها وبين التقاليد الفنية التي قامت في هذه البلاد منذ آلاف السنين والتي هي خلاصة خبرة تلك الأجيال الماضية مركزة في أعمالها الفنية غير واضحة وبخاصة في مطلع هذا القرن حيث أن الحركة الفنية ردت أصداً بعض الاتجاهات والمدارس الغربية مع تمصير موضوعات التعبير حتى كاد الاهتمام يقتصر في كليات الفنون على فنون الغرب القديمة منها والمعاصرة . وكان من أسباب ذلك تولى عدد من الأساتذة الأجانب الإشراف على تلك الفنون وتوجيهها .

ولم يفتن المتهمون بشئون التربية الفنية والثقافة العامة وقتذاك إلى أهمية التراث كمصدر حضارى له وزنه في كل الخطوات التي يجب ألا نقطع صلتنا به . . بينما بدأ الفن الأوربي يتجاوز الحدود التقليدية ، فأخذت مفاهيم الفن الموروثة عن الإغريق والرومان والعصور الوسطى والنهضة تتوارى ليحل محلها أفكار جديدة وافدة من مصادر أخرى بعضها من الشرق الأوسط والشرق الأقصى والفنون الإسلامية والفنون الأفريقية والبدائية .

وهذا في الحقيقة مما يدعو الفنان المربي أن يقف وقفة تأمل وتركيز ومراجعة برؤية جديدة واعية متعمقة ليعكس نتيحتها على طلابه بهدف تنمية أفكارهم وتطوير استجاباتهم فنيا تجاه مختلف الفنون بما يطور استجاباتهم وينمي لديهم سائر المواقف وحتى تكون حياتهم سلسلة من المواقف المتفاعلة والخبرات الجمالية المكتسبة .

ومن ثم يجب على الفنان المربي أن يكون له رؤية وموقف من التراث يعنى حكمته وقيمه الكامنة فيه وفي الوقت ذاته لا ينفصل عن عصره وحاضره بما فيه من تطوير هائل وتغير مطرد ، ثم يربط طلابه ببعض تلك القيم العالية التي تحققت في الفنون المختلفة وألفت على المجتمع ظلالها وسماتها المميزة . . . لقد عبرت تلك الفنون تعبيرا صادقا عن بصر شعوبها وبصيرتها فكانت فنونا قومية ولكنها لم تفقد القيمة العالمية التي تبحث عنها فنون العصر وفنائه ، فالفنون المصرية القديمة والسومرية المعاصرة لها ، والفنون المسيحية البيزنطية والقوطية ، والفنون الإسلامية ، وفي عصر النهضة الإيطالية والنهضة الألمانية والعصر الذهبي الإسباني ومدرسة المكسيك كلها كانت حضارات وفنون قومية ولكن هذه القومية لم تفقدها عالميتها وانفردت بعض الأعمال الفنية في تلك الحضارات بقيم أعلى فأكتسبت مزيدا من الشهرة العالمية وحظيت بتقدير كل من شاهدها .



ومع سهولة الاتصال بين أجزاء العالم ومع التغيرات والتحولات السريعة في كل أوجه الحياة في هذا العصر إلا أن الخبرة الفردية للفنان الصادق لا تنفصل عن خبرة الجماعة أنه جزء من تلك الجماعة ، جزء من الكيان الأكبر لا يستطيع أن يحترم هذا التراث وأن يفيد منه بعد أن يسبغه جيدا لدفع المسيرة المتطورة قدما .

وهناك كثيرا من الفنانين بالفعل استعانوا في تطوير أعمالهم بمصادر نابغة من التراث الفنى للحضارات المختلفة مع عدم اغفالهم الرؤى الجديدة والكشوف ( التكنية ) الحديثة التى تعاون على تكوين أساليب خاصة تحمل في طياتها الجديد المبتكر الذى له قمته الفنية العالية، والدليه على ذلك أن كثيرا من افنانين استفادوا من فنوننا الاسلامية وكانت لهم بمنزلة الدافع والمثير والحافز للعمل الفنى بقيمها الفنية العالية وأشكالها المجردة ومن بين هؤلاء على سبيل المثال :

### ( موندريان )

الذى استفاد من التقسيمات الهندسية في الفنون الاسلامية التى تكسو واجهات المساجد وتقسيمات الأبواب الخشبية والأرضيات ثم قدم بمنطقة الهندسى الرياضى التأثيرات الملحوظة على العمارة الحديثة .

### ( فارسايللى وايفارال )

في الفن البصرى نرى في أعمال هذين الفنانين تأثيرا وحسا مشتقين من المشرييات التى اشتهرت بها فنونا الاسلامية القديمة وتراكيبها الهندسية الخداعية حيث يظهر خلالها شكل ما أو يختفى هذا الشكل ولكنه يطالعك بشكل آخر يبدو في وقت معين بصفات أخرى وملامح جديدة .

### ( ماتيسس )

استفاد من الفنون الاسلامية الفارسية وخرج منها باطار تشسكيلى وفكرى حديث .

### ( مدرسة الباوهاوس )

التي ربطت الفن بالحياة كاتجاه جديد أرى أن جذوره ممتدة الى عالم الفكر الاسلامى حيث كانت كل أدوات الحياة من المهد الى اللحد أعمالا فنية رائعة لها وظيفتها العملية وتأثيرها الوظيفى النفاذ .

وهناك كثير ممن استفادوا من منابع أخرى ومن تراث الحضارات المختلفة وتجارب من سبقهم في مجالات الفنون ومنهم أشهر فناني هذا العصر الفنان الراحل بيكاسو وهذه الأمثلة يمكن للفنان المربى أن يستفيد منها كأسلوب فكر كاستفادة من خبرات يجب أن تنمو وتطرد دون اغفال الرؤى الجديدة ودون اجهاض للبحوث ( التكنية ) الحديثة حتى يصل الى الأصالة الفنية .

وعلى الفنان المربى أن يوجه إبنائه توجيهها بناء ويعمل على تنشئتهم فنيا وثقافيا واجتماعيا في هدى من البحث والمرونة والقدرة على التكيف حسب المواقف المختلفة .. وكنقاد حيث القدرة على الحكم لا تتأتى الا عن طريق ثقافة واعية ومتعددة الجوانب .. ومتى وجد القادر على الحكم يكون هناك المتذوق المثقف .

وأخيرا يشير ( رينيه ويج ) أن رسالة مصر الفنية في أزمان سابقة كانت على جانب كبير من الازدهار والتفوق ويجب أن تؤديها على الدوام بروح المزاوجة بين الشرق والغرب لتكون لها مع عبقريتها ومكانتها الشخصية المنفردة في فنونها عبر التاريخ .

\*\*\*



# البحث التربوي والتربية التجريبية

اعداد : الدكتور محمد مصطفى زيدان

الاستاذ بجامعة اسيوط

قال الفيلسوف الالماني كنت :

« يخيّل الى بعض الناس انه ليس من الضروري أن تقوم بتجارب في مادة التربية وأن في وسعنا أن نحكم ، عن طريق العقل وحده ، هل هذا الشيء حسن أو قبيح . ولكنهم خاطئون فيما يتخيلون ، فالتجربة تعلمنا أن محاولتنا تقود دائما الى نتائج مضادة للنتائج التي كنا ننتظرها منها » .

ومن هنا نرى أن التجربة ضرورية وأن ليس في وسع أي جيل من الناس أن يرسم خطة في التربية كاملة دون اللجوء اليها » .

وتشير عبارة البحث التربوي الى النشاط الذي يوجه نحو تنمية علم السلوك في المواقف التعليمية . والهدف النهائي لهذا العلم هو توفير المعرفة التي تسمح للمربين بتحقيق الاهداف التربوية بأكثر الطرق والأساليب فاعلية . ويتم ذلك بدراسة بيئة التلميذ وجعلها مواتية لتنمية الاتجاه المرغوب فيه في النمو وتعزيزه بأكثر قدر من الامكان .

وتشمل مجالات البحث التربوي الاهداف التربوية والمقرارات الدراسية والنشاط التربوي ، وطرق وأساليب التدريس والكتب المدرسية والوسائل والتكنولوجيا التعليمية والادارة التربوية والاشراف الفني وأساليب ووسائل الامتحانات والتقويم .

وقد اتسعت مجالات البحث التربوي وارتبطت بمجالات البحث في التصميم الهندسي للبناء المدرسي وحجرات الدراسة لا لتوفير ظروف طبيعية جيدة فحسب ، انما لتوفير فرص اكبر للتفاعل الاجتماعي بين التلاميذ ولضمان تحقيق الاهداف التربوية للمدرسة ويعتبر الانسان وسلوكه ، مادة للبحث في المجالات التربوية .

فالسلوك ليس شيئا ثابتا او ظاهرة ثابتة يسهل اخضاعها للدراسة العلمية الدقيقة كما في حالة دراسة الظواهر الطبيعية ومع ادراكنا لهذه

الظروف فإن البحوث التربوية والبحوث النفسية وهى بحوث سلوكية فى طبيعتها ينبغى أن نطبق الى أقصى حدود الدقة الممكنة المنهج العلمى المستمد من مجال العلوم الطبيعية .

وعلى ذلك فإن البحوث التربوية تحتاج الى مفاهيم ومبادئ ونظريات جديدة للسلوك أكثر ملائمة لطبيعة العملية التربوية وطبيعة السلوك الإنسانى فى مواقف محددة . وهذا ما يمكن أن تسهم فيه بحوث علم النفس الحديث .

### شروط البحث التربوى :

**أولاً :** أن ينصب البحث التربوى على مشكلة تربوية وعملية ، مثل تقويم موقف راهن أو موقف محدث . فكم من باحث يجرب تجارب ويحسب علاقات وترابطات ، دون أن يهدف من وراء ذلك الى أى هدف سوى التجربة نفسها . وإذا قبلنا جسداً مبدأ « الفن للفن » فى ميدان البديع والدراسات الجمالية ، فليس من الصحيح بحال أن نقبل مبدأ « التجربة للتجربة » فى ميدان التربية . والمجرب الذى يفعل ذلك لا يهدر وقته فحسب ، بل يهدر وقت غيره أيضاً .

أن من حقنا على التربية التجريبية ألا يذهب بها الغرور مذهباً يجعلها ترى فى التجريب كل شئ فى التربية .

**ثانياً :** أن تقبل السلطات المدرسية والادارية للعمل التجريبى وتفسح له المجال . اذ كثيراً ما تحول مقاومة المسؤولين الاداريين الى تعطيل بعض المحاولات التجريبية الهامة .

وإذا كان من اللازم أن تحذر هذه السلطات من المغامرين فى هذا المدان ، فمن واجبها أيضاً أن تشجع المحاولات الجدية التى لا تفسد سير الدروس ولا تقلب الحياة المدرسية رأساً على عقب . ولا شك أن من الممكن القيام بكثير من الأبحاث التجريبية على نحو لا يسيء الى الطslاب ودراستهم . وحتى إذا قاد الأمر الى التوضحية ببعض ساعات التدريس المألوفة أو تغير النظام السائد تغيراً طفيفاً ، فلن يكون فى ذلك خطر جسيم . فالشروط الاجتماعية الجديدة ، وتطور العلوم الإنسانية ، والمواقف الطارئة التى تواجهنا عبر الطريق أمور تجعل التجريب ضرورة . والاصلاح لا يمكن أن يتم الا كما يجرى غالباً مع الأسف ضمن جدران اربعة ، دون ما وثائق كافية ودون اتصال حى فعلى بالواقع المدرسى نفسه . ولا بد فيه من اعتماد اصول البحث العلمى المنظم والا كنا أمام اجتهادات شخصية



أخرى ، وأمام أصلاحات تجرى بجرة قلم ، ولا يثبت لها قرار بل كنا أمتام محاولات أصلاح تترى ، كما يجرى فى كثر من البلدان ، يتلو أحدها الآخر دون أن يقوم أى تقويم علمى حقيقى لآى واحد منها .

أن الداء الخطير الذى ينبغى أن تتخلى التربية منه ، هو داء الاصلاح المعتمد على الاجتهاد المجانى النظرى وعلى الافكار ( اللدنية ) وعلى مناقشات المجالس والصالونات . ولعل من واجبناس أن نحذر ( مربي ) الغرفات والاسواق والطرقات .

ثالثا : من شروط نجاح البحث التجريبي فى التربية أن يتم التعاون بين القائمين بالبحث وبين الهيئة التعليمية والاداريين والباحثين الخاصين وسائر الاشخاص المعنيين بالحياة المدرسية بشكل من الاشكال . يوقد قامت مناقشات عديدة حول دور المربين والمعلمين أنفسهم فى التجريب التربوى ، وكان لهذا الرأى أنصاره وخصومه . غير أن جمهرة المربين يرون ضرورة اسهام المعلمين فى البحث التربوى ويجدون فى ذلك شرطا أساسيا من شروط نجاح التجريب ، قد يقال أن المعلم غير معد لمثل هذا العمل ، وقد يقال أن المعلم لا يملك الوقت اللازم لذلك ، وقد يقال أن مثل هذه المهمة خروج على مهمته الأصلية ، مهمة التعليم . غير أننا نقول فى مقابل ذلك أن البحث التربوى مفيد فائدة خاصة لمعلمي التعليم الابتدائى والاعدادى والثانوى ، شريطة أن نرسم له حدودا دقيقة وأن نجعله فى خدمة تطوير مدود للمعلمين ونتائجهم .

ومن الخطأ فيما نعتقد أن يقوم فصل قاطع بين مهمة التعليم ومهمة البحث . ولابد من التواصل بين المهمتين إذ أنه يفيد التعليم فى مراحله المختلفة . فمن شأن هذا التواصل أن يوفر للبحث التجريبي شروطا واقعية من جهة ما دام مختبر التربية التجريبية — هو المدرسة ، كما من شأنه من جهة ثانية أن يجعل التعليم بعيدا عن التجعد قادرا على تصحيح أخطائه وأن يجعل المعلم أهلا لأن يستهدى فى طريقته وفى أصلاح تلك الطريقة أسلوب البحث العلمى ، بدلا من يستهدى خبرته وملاحظاته العفوية الغامضة .

يضاف الى هذا أن هذا الاسهام من قبل المعلمين يخلق لديهم موقفا خاصا قوامه الروح العلمية ، تلك الروح التى هى أثمن ما يمكن أن يتصف به المعلم والتى لا تكتسب الا بمعاناة العمل العلمى والبحث التجريبي .

أن مثل هذه الاهتمامات العلمية لا تخلقها الا اشاعة اليوم العلمية وروح البحث والتجريب فى المدارس . وقد يكون من الوسائل المساعدة على تكوينها اعداد المعلمين اعدادا صالحا يأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب من التدريب على البحث والتمرس بالتجريب فى كليات التربية وسواها ذلك أن التدريب الذى يتلقاه معظم المعلمين فى هذه الكليات

بين دون شك أهمية الملاحظة والتجريب ، ولكنه لا يعلم الطلاب كيف يجربون وكيف لاحظون .

وأشد ما يحتاج اليه معلمو الغد هو التدريب العلمى المبني على البحث والتجريد .

**رابعاً : ضرورة الربط بين التجديد والابتكار فى التربية من جهة وبين البحث التجريبي من جهة ثانية .** ان روح التجديد والابتكار اذا لم يرافقها بحث تجريبي يمكن ان تنقلب الى مجرد « موضحة » ، والبحث التجريبي اذا لم يستهدف ايجاد طرق جديدة وتجديد محتوى التربية فى مناهجها وكتبها وخططها وغير ذلك ، كان بحثا لمجرد البحث ، خلوا من أى هدف علمى . والازمة التى تعاني منها التربية اليوم — ولا سيما بعد الزيادة الكبيرة فى اعداد الطلاب — تحتاج الى تقدم تكنولوجى فى التربية تجدد طرائقها ومنهجها ووسائلها — غير أن أداة تحقيق هذا التقدم التكنولوجى ما هى مجرد الابتكار الذى لا يستند الى بحث علمى ، بل هى التجربة العلمية وتطويرها .

ان المعلمين الذين هم قوام العملية التربوية يحتاجون الى روح البحث العلمى وامتلاك حس التجربة . انهم يحتاجون الى روح الابتكار المؤيدة بالبحث والى البحث الذى تحدوه روح الابتكار .

### **التربية التجريبية والبحث التربوى :**

تعرف التربية التجريبية بأنها الرقابة العلمية التجريبية على الحوادث التربوية ، ومعنى هذا أننا أمام علم يطرح مشكلاته رأسا بلغة تربوية محضة ، واننا تجاه فرع يهدف الى دراسة موضوعية ، ويتعرض لمواقف موجودة أو يخلق عن قصد مثل هذه المواقف مناظرا اليها من خلال وجهة نظر عملية ومن منظار المردود التربوى . فهو اذا يعنى بأمور الفئاج التربوى بمعناه العام ، ولكنه يحاول أن يحل هذه الامور عن طرق موضوعية تجريبية .

ان التربية التجريبية تكاد تكون محور البحث التربوى وأساسه ، ولهذا كثيرا ما تختلط به . ومع ذلك فالبحث التربوى أوسع وأشمل من التربية التجريبية ، وهذه الأخيرة ، جزء منه وليست كله ، ذلك ان كل نشاط يتصل بعملية التربية نشاط يعنى البحث التربوى . ويعنى هذا بأن البحث التربوى واسع الايطار شامل النطاق ومن أهم مجالاته :

— الاستفتاءات بأنواعها المختلفة ، وسائر الملاحظات المتصلة بالظواهر التربوية .



— الدراسات التجريبية والتي تستهدف أن تخضع الطرائق التربوية للفحص التجريبي بغية دراسة شروطها ومعرفة قوانينها .

— الدراسات النظرية والتاريخية والفلسفية وسواها التي من شأنها أن تقدم أطارا عاما للبحث .

— البحث التطبيقي المنصب على مناهج وطرق محلية ، أحدثت لاثارة الاهتمام بدراسات أساسية أخرى ولتدريب الهيئة التعليمية والقاء ضوء على بعض المشكلات الراهنة . وهذا الضرب من النشاط يسمى ( البحث الاجرائي ) .

تجرى التربية التجريبية عادة على التلاميذ في المدارس ، ويواجه الباحث عدة متغيرات تؤثر على التجربة من أمثلتها أعمار التلاميذ والتحصيل الدراسي والذكاء والعصر العقلي والاستعدادات العقلية الخاصة والانتباه والدافعية والاتجاهات والميول ، والاتزان الانفعالي لدى التلاميذ ، كما أن هناك مستويات اجتماعية واقتصادية للتلاميذ ، ومستويات تأهيل وكفاية مهنية للمدرسين .

ويصعب على الباحث أن يجد فصلا بأكمله متجانسا في الذكاء ، لذلك فإنه لا يحصل على مجموعات تجريبية وضابطة متكافئة في المتغيرات .

لذلك يجري الباحث التجارب على التلاميذ دون تغيير أو تعديل في تنظيم توزيعهم عادة . . ومن المشكلات التي مازالت تواجه البحوث التجريبية التربوية صعوبة الحصول على المقاييس أو الاختبارات التي تقيس بدقة المتغيرات السلوكية وما يطرأ على شخصيات التلاميذ من نمو وعلى سلوكهم من تغير . ومع ذلك فإن البحوث التربوية التجريبية تسمح باستخدام اختبارات لقياس — المتغيرات متى توافرت لها خصائص وشروط معينة من أهمها درجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية . وما لم يتحقق الباحث من استيفاء ادوات بحثه لهذه الخصائص ، فإن النتائج التي سوف يحصل عليها في التجربة وبينى عليها تفسيراته وتعميماته معرضة للخطأ ، وتكون النتائج ذات قيمة مشكوك فيها ولا يعتمد عليها .

ومن ناحية أخرى فهناك في البحوث التجريبية التربوية متغيرات مؤثرة يصعب التحكم فيها أو ضبطها ضبطا كافيا ، ولذلك يلجأ الباحث عادة الى افتراض أنها ذات تأثير محدود ، أو أنها منبئة الصلة بموضوع البحث .

### خطوات البحث التجريبي التربوي :

— أن على الباحث التربوي صياغة مشكلته صياغة واضحة ، بملاحظة الحوادث وقد تطرح قصدا وعن سابق تصميم . ويجب أن تكون هذه

المشكلة محدودة بمقدار يسمح بأن تحرك في جملتها . وبأن نقسائل . .  
لماذا يجيد الكتابة طلاب صف معين في المدرسة أكثر من طلاب صف آخر ؟  
أو هل تعين القراءة اليومية على تحسين أسلوب الكتابة ؟

لا شك أن أجادة طرح المشكلات بصدد الأشياء التي حولنا هو  
ملكة تنبىء عن روح عملية ، ولابد للمربي أن يملكها والا يكون من أولئك  
الأشخاص الذين لا فضول لهم ولا ينزعون الى أى مدلول .

فالمبدأ الذى ينبغى أن يسود دائما ، هو أن يعكف الباحث على  
مشكلاته هي حقا مشكلات وفي حلها تحسين واضح للعمل المدرسى .

— وبعد صياغة المشكلة — ينبغى أن تلتقط جميع العناصر اللازمة لحلها.  
وهذه المرحلة من مراحل البحث التربوى أسهلها وأقربها تناولاً . ومع  
ذلك لابد لمن يضطلع بهذه المهمة أن يملك — الدراية على الملاحظة  
وأن يتصف بروح النظام والصبر — وسواء استخدم أدوات علمية أو  
أجهزة مخبرية ، لابد له أن يتقيد تقيدا دقيقا بشروط تطبيقها . وكل إهمال  
لهذه القاعدة يضعف من قيمة المواد التى جمعها بل قد يفقدها كل قيمة .

— وإذا ما اجتمعت العناصر الكافية ، وجد تصنيفها وتحليلها . ويلجأ  
الباحث الى الطرق الاحصائية فيقسائل كيف تنوزع النتائج وما هي  
متوسطاتها ؟ وما هي الحوادث الشاذة والعناصر التى ينبغى حذفها ؟  
ويقوم الباحث بإنشاء الخطوط البيانية والجداول وغيرها من الوسائل  
الاحصائية التى تجعل النتائج أكثر دلالة ومعنى ، كما يقوم بحساب  
معاملات الترابط وغيرها من المفاهيم الاحصائية .

— تأتى مرحلة تفسير النتائج التى تقدمها التجربة والملاحظة المنظمة .  
وهذا التأويل قد يكون يسيرا فى بعض الأحيان ، اذ يمكن استخلاص  
نتيجة واضحة تماما .

وفي أحوال أخرى تكون فيها عدة تفسيرات ممكنة ، التى تبرز تجاهها فى  
ذهن الباحث فروض عديدة ، ولابد إذن أن نعرف أى هذه الفروض يقدم  
لنا التفسير الحقيقى للنتائج التى بين أيدينا .

ومن أجل هذه الغاية لابد من متابعة التجريب ، والقيام بتحقيق  
الفروض عن طريق اللجوء الى بعض الوثائق والمواد للوصول بعد هذا  
كله الى يقين تام .

وليس فى هذه الخطوات جميعها ، ما يختلف عن الخطة التى يتبعها  
العالم فى أى ميدان من ميادين العلم . وما نحن الا أمام المنهج العلمى  
بما فيه من مشاهدة وتجربة وتنظيم للحوادث ونتائج فروض وتحقيق لها .



**أهم العوامل التي يجب على الباحث ضبطها في البحث التجريبي :**

### **١ - متغيرات المجتمع الاصل :**

قد يبدو أحيانا أن التغير المستقل يؤدي إلى أثر معين على التغير التابع ، بينما يكون ذلك راجعا في حقيقته ، إلى خاصية معينة للخصوصين المشتركين في التجربة .

ولا يمكن أن يقدر الباحث أثر المتغير المستقل بدقة كافية على المتغير التابع .

### **٢ - الاجراءات التجريبية :**

قد تؤثر الاجراءات التجريبية ذاتها في المتغير التابع .

عندما يريد الباحث أن يحدد الطريقة التي تؤدي إلى اتقان أكبر في تعلم الاطفال للكسور من الطريقتين الآتيتين : طريقة « التدريب » أو طريقة « الفهم » فقد يأخذ احتياطاته في اختيار مجموعتين من المفحوصين ، متماثلتين في جميع النواحي ؛ بحيث لا يمكن أن تؤثر الفروق في خصائصهم في نتائج التجربة .

وقد تحدث الاجراءات التجريبية اشارات لا شعورية تؤثر في النتائج التي يحصل عليها الباحث بينما توجد هذه الاجراءات أحيانا متغيرا يؤثر في استجابات المفحوصين للمتغير المستقل . إذ قد يكتسب المفحوص مهارة أو سرعة في الاستجابة ، وقد يتوقع حدوث نفس الاستجابة النفسية في كل مرة تالية .

**٣ - المؤثرات الخارجية :** قد يكون لبعض المؤثرات الخارجية التي تقع على الموقف أثر على المتغير ، التابع ، ويمكن ملاحظة ذلك في تجربة الحساب عند تعليم التلاميذ في حجرة أكثر ضوضاء أو في وقت أقل ملائمة ، عن مجموعة أخرى من التلاميذ وقد يكون مدرس إحدى الطريقتين أكثر كفاءة من مدرس الطريقة الأخرى ، وحتى إذا كان نفس المدرس يعلم المجموعتين ، فقد يكون أكثر تحمسا لطريقة من الطريقتين أكثر من الثانية .

لذلك فإن الباحث الكفء يفحص خطته التجريبية فحصا دقيقا ، لكي يتأكد من وجود مؤثرات خارجية تؤثر في المتغير التابع .

### **والمعايير الواجب مراعاتها في البحث التربوي :**

— يجب أن تكون صياغة مشكلة البحث واضحة ومحددة . أي ينبغي أن تكون مشكلة البحث خالية من أي غموض ويمكن التعرف على ذلك من

خلال قراءتها فاذا ظهر ان لها أكثر من تفسير فالمشكلة اذن غير واضحة وغير محددة بالقدر الكافي .

— ينبغي ان يهتم الباحث بانقاص تحيزه عند اختياره لعينة بحثه وحتى يتمكن الباحث من استخدام هذا المعيار في تقويم البحوث التي يقرأها ينبغي ان يدرس بعناية طرق اختيار العينات . وهذه الطرق تبدأ بتحديد أهداف البحث وتحديد المجتمع الاصل واعداد قائمة بمفرداته وتحديد الطريقة التي يتم بها اختيار عينة من هذه المفردات بحيث تأتي ممثلة للمجتمع الاصل وحتى لا تكون العينة متحيزة وتمثل المجتمع الاصل .

ينبغي ان يكون اختيار المجموعة الضابطة اختياراً سليماً . أي ينبغي ان نختار المجموعة الضابطة من نفس المجتمع الاصل الذي اختيرت منه المجموعة التجريبية .

كما ينبغي ان تتكافأ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في جميع المقاييس التي لها أهمية وتأثير على نتيجة البحث وتتكافأ المجموعتان عادة في نسب الذكاء ، وفي المتوسط والانحراف المعياري في نواحي السلوك ذات الأهمية في البحث كما تقاس باختبارات معينة ، وأن تتكافأ المجموعتان في الأعمار الزمنية والمستويات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها مما يحدده الباحث .

— ينبغي ان يكون هناك فرق واضح بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من حيث وجه المتغير التجريبي . ويحتاج تطبيق هذا المعيار على الابحاث خبرة كافية في مجال البحث العلمي من جانب الباحث . وفيما يلي بعض الاشارات التي تساعد على استخدام هذا المعيار .

ينبغي مراعاة ضبط العوامل التي تقلل من اثر المتغير التجريبي ، والتي قد تنشأ نتيجة الاتصال والاختلاط بين افراد المجموعة الضابطة وافراد المجموعة التجريبية .

كما ينبغي ان يعرف المتغير التجريبي تعريفاً دقيقاً ، فاذا اخفق الباحث في ذلك ، استحال عليه ان يتعرف على الفروق الموجودة بين خبرة المجموعة الضابطة ، تلك الخبرة التي تقع في البحوث الجيدة تحت سيطرة الباحث .

— ينبغي ان تكون المجموعة التجريبية متكافئة تقريباً للمجموعة الضابطة من حيث تعرضها وتأثرها لمختلف المتغيرات في التجربة ما عدا المتغير التجريبي .

ان الغرض الاساسي من التجربة وهو ان نتبين اثر متغير أو متغيرات معينة على بعض جوانب سلوك . ولكن يتحقق ذلك ينبغي ان تتساوى



جميع المتغيرات التي تخبرها المجموعات التجريبية والضابطة ماعدا المتغير التجريبي .

وزيادة في التوضيح ينبغي ان تكون الظروف الفيزيائية واحدة بالنسبة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ما عدا تلك التي تكون المتغير التجريبي او جزء منه . واذا كان المتغير التجريبي في تجربة معينة مثال زيادة الاضاءة في حجرة الدراسة بمقدار معين كأنه ينبغي ان تكون العوامل الاخرى الفيزيائية واحدة بالنسبة للمجموعتين .

من ناحية اخرى ينبغي ان تكون جميع الاجراءات التي تؤثر في افراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتصل بميولهم واتجاهاتهم ودوافعهم ، والتي لا ترتبط بالمتغير التجريبي ، ينبغي ان تكون متكافئة في المجموعتين .

ينبغي ان تنظم البيانات تنظيما يمكن القارئ من تفسيرها تفسيراً واضحاً لا غموض فيه تتضمن معظم البحوث عادة جداول ورسوماً وأشكالاً بيانية وتوضيحية هدفها تلخيص بيانات الدراسة وتوضيحها . ومثل هذه الوسائل ينبغي ان تحقق الهدف المقصود منها ، ولا يتأتى ذلك الا اذا كانت منظمة وواضحة بذاتها يمكن للقارئ ان يقرأها دون ان يستعين بشرحها في سياق البحث . ولذلك ينبغي ان يكون عنوانها واضحاً يدل على محتوى الجدول أو الرسم البياني مثلاً .

كذلك ينبغي ان يجيء تفسير هذه البيانات متناسباً مع أماكن عرضها في الرسالة ، ومن غير المرغوب فيه ان نصف جدولاً أو تفسير بياناته في مكان يسبق أو يلحق الجدول نفسه بعدة صفحات .

ينبغي ألا يتضمن البحث تعميماً مبالغ فيها تتعدى حدود البحث وما تسوغه وقائعه وأدلته .

وهناك أسباب عديدة تمنع الباحث من تعميم نتائجه من أهمها ما يأتي :

( أ ) ان الباحث يحدد المجتمع الأصلي بحيث يمكن ان يعمم النتيجة التي توصل اليها لتصدق على هذا المجتمع .

( ب ) ان العينة في البحث لا تمثل أي مجتمع أصلي محدد .

( ج ) ان الباحث يتوخى الحرص والحذر في تقرير نتائجه .

( د ) ان الباحث لم يحكم ضبط مصادر الخطأ بطريقة مناسبة .

(هـ) استخدام أدوات قياس معينة ، أى لا تتوافر فيها شروط الصدق والثبات والموضوعية .

(و) أن الاستنتاج الذى يتوصل اليه الباحث يمكن أن يكون تعميماً زائداً هزئياً ، أو لا تتوافر في البحث البيانات التى تدعم مثل هذا التعميم .

ينبغي أن يصف الباحث إجراءات بحثه وخطوات تنفيذه في صورة تفصيلية واضحة تمكن أى باحث آخر من إعادة التجربة أو البحث .

فكثيراً ما يكتشف المجرّب الجديد عند أعادته للتجربة أو البحث بعض العيوب الخطيرة في الدراسة الأصلية ويعمل على تصحيحها مما يؤدي إلى نتائج مختلفة . أما إذا اتفقت نتائج البحث المعاد مع نتائج البحث الأصلى فأن ذلك يضيف إلى هذه النتائج قدراً أكبر من الثقة والثبات حيث يمكن الاعتماد عليها والوثوق بها .

جميع المسلمات والافتراضات الهامة في البحث يمكن أن تقبل بدون تحفظ كبير .

والمسلمة هي قضية يصوغها الباحث في وضوح وفي عبارات محددة، أو نفهم ضمناً من السياق ويقبلها الباحث باعتبارها صادقة ، أى يسلم بصحتها دون أن يضعها موضع الاختبار .

ينبغي أن يتوفر لأدوات البحث المستخدمة من اختبارات واستفتاءات وغيرها درجة مناسبة ومقبولة من الصدق والثبات والموضوعية .

وأخيراً فإن دراسة هذه المعايير واستخدامها في تقويم البحوث التربوية والنفسية التى يرجع إليها الباحث ، لا تزوده بخبرة ضرورية للقراءة الناقدة للبحوث العلمية فحسب ، وإنما تساعد أيضاً في مراعاة معايير المنهج العلمى في تخطيط بحثه وتنفيذه .

\*\*\*



# موضوعية التقويم في التربية العملية

## دراسة

الدكتور نظمي حنا ميخائيل

### مقدمة :

١ - تبدى اللجان المختصة بتجميع درجات التربية العملية عاما بعد عام ملاحظات شتى عن مدى التفاوت بين درجات بعض المشرفين في التربية العملية ، ومبالغة المشرفين المختلفين في هذا التفاوت بالزيادة أو النقصان مما يسبب تأثيرا غير عادل وغير موضوعي على المجموع الكلي للدرجات في نهاية العام وبالتالي على التقدير العام للطلاب ، وما يترتب عليه من آثار مادية وأدبية لاسيما في الفرق النهائية .

٢ - كما تبدى لجان رصد الدرجات في نهاية العام ملاحظات متكررة من نوع آخر ، فيؤكدون الاختلاف الكبير بين درجات التربية العملية ودرجات مواد التخصص ، أو حتى درجات المواد التربوية ، ويضربون الأمثلة العديدة عن طلاب يرسبون في مواد التخصص وينجحون بامتياز في التربية العملية .

٣ - وتزداد الظواهر وتكثر الملاحظات بازدياد اعداد الطلاب عاما بعد عام كما يزداد عدد المشرفين المشتركين في تقويم الطلاب وتنوع مؤهلاتهم وخبراتهم .

٤ - وقد دعت تلك الملاحظات والتعليقات الى اختبار مدى صحتها ووقيتها ودلائنها ، في محاولة لتقديم المقترحات المناسبة لعلاج أية نقائص قد تثبتها هذه الدراسة .

### موضوع الدراسة :

٥ - تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن مدى موضوعية التقويم في التربية العملية متخذة نتائج تقويم طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة في امتحان مايو ١٩٧٣ كعينة ، وهي أحدث مجموعة من النتائج الكاملة بين يدي الدارس ، وهل هناك حقا اختلاف كبير بين درجات المشرفين المختلفين ؟ وما مدى هذا الاختلاف ؟ واذا صح وجود هذا الاختلاف فما اسبابه ؟ وهل يرتبط بعوامل متعلقة بالطلاب كالفرقة أو نوع

التخصص ؟ أو متعلقة بالمشرفين كالمؤهل أو الخبرة أو مادة التخصص أو اختلاف تقويمه للجنسين ؟ أو أنها ترجع الى عوامل خاصة بنقاط التقويم في التربية العملية كالمادة والطريقة والوسائل وشخصية المدرس والنظام وغيرها واختلاف تقدير المشرفين للاهمية النسبية لكل من هذه النقاط .

لعل في محاولة الاجابة على هذه التساؤلات ما يلقي الضوء على طبيعة المشكلة ، والوصول الى بعض المقترحات المحددة لتلقى النقائص التي قد تثبتتها الدراسة .

### خطة الدراسة :

٦ - تشمل الدراسة الاجزاء الرئيسية التالية وفقا للمصادر التي جمعت منها البيانات :

( ١ ) فحص درجات مجموعات التربية العملية لجميع طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة في دور مايو ١٩٧٣ ، وهي ٨٢ مجموعة لتوضيح ما اذا كان هناك اختلافا في التقديرات ومقدار هذا الاختلاف ان وجد ، ومحاولة التعرف على بعض العوامل التي يحتمل ان تكون وراء هذا الاختلاف مثل التخصص والشعبة . وذاتية المشرف ومؤله وخبرته واختلاف تقويمه للجنسين .

(ب) فحص درجات عينة من طلاب الشعب المختلفة في دور ١٩٧٣ في مواد التخصص والمواد التربوية وعلاقة ذلك بدرجاتهم في التربية العملية .

(ج) استطلاع رأي عينة من الفئات المختلفة للمشرفين لمعرفة وجهة نظرهم الشخصية في نقاط التقويم في التربية العملية ، والاهمية النسبية لكل من هذه النقاط للتعرف على مدى الموضوعية او الذاتية في الدرجة المعطاة للطلاب .

(د) تلخيص النتائج للدراسات الثلاث .

(هـ) التوصيات المقترحة في ضوء هذه النتائج .

### فحص درجات مجموعات التربية العملية :

٧ - تقضى اللائحة الداخلية للكلية بالنسبة للفرقتين الثالثة والرابعة اعتبار التربية العملية مقرا يمنح فيه الطالب درجة نهايتها العظمى ١٠٠ ، يخصص منها ٨٠ درجة لمشرف المجموعة الذي يرافق الطلاب طوال العام في تدريبهم العملي بالمدارس ، كما يخصص ٢٠ درجة



لنأظر المدرسة أو من ينوب عنه . ويعتبر الطالب ناجحاً إذا حصل على ٥٠٪ من النهاية العظمى ، كما تطبق على مقرر التربية العقلية نفس القواعد والنسب التي تطبق على المواد الأخرى وذلك عند احتساب تقدير الطالب في هذه المادة ( ض ج - ض ل - ج - ج - ج - م ) .

٨ - يوضح الجدول رقم ١ متوسط درجات كل مجموعة من مجموعات التربية العملية بالفرقتين الثالثة والرابعة جميع الشعب دور مايو ١٩٧٣ وعددها ٨٢ مجموعة ، وتمثل هذه المتوسطات درجة المتحن الداخلي فقط ( من ٨٠ ) بعد تحويلها إلى نسبة مئوية ، وإهمال درجة المتحن الخارجي ( من ٢٠ ) وذلك لسببين أساسيين :

( أ ) فرصة المتحن الداخلي للتقويم الموضوعي أكبر حيث يرافق المشرف طلابه ويوجههم طوال العام الدراسي .

( ب ) تمثل درجة المتحن الداخلي ٨٠٪ من الدرجة الكلية للمادة ، وبذلك يكون أثرها رئيسياً في تحديد تقدير الطالب .

( أ ) يعطى الجدول رقماً مسلسلاً للمجموعة خاص بالبحث غير أرقامها الأصلية ( حفظاً لسرية الدرجات ) ، كما يوضح الفرقة والشعبة لكل مجموعة ، وكذلك جنس الطلاب ( بعلامة ه في حالة مجموعات الطالبات ) . ويوضح الجدول أيضاً مؤهل المشرفين حيث قسموا إلى ثلاث فئات :

ت = الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه في التربية .

م = الحاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه في مواد التخصص ( رياضة - طبيعة - كيمياء ) .

خ = لغير الحاصلين على مؤهل أعلى من البكالوريوس ، مع خبرة في التدريس أكثر من ١٠ سنوات .

كما يوضح الجدول الفرق بين أعلى وأقل درجة في كل مجموعة لحساب مقدار الاختلاف في درجات المجموعة الواحدة للطلاب المختلفين .

١٠ - يتضح من هذا الجدول أن متوسط الدرجة لأحدى المجموعات بلغ ٦٥٪ فقط ( مجموعة رقم ٥٦ ) ، بينما وصل في مجموعة أخرى ٩٧٪ ( مجموعة رقم ٦٣ ) أي أن الفرق بين متوسط درجات المجموعتين بلغ ٣٢٪ درجة من مائة ، وهو يمثل فرقاً كبيراً غير عادل وغير موضوعي بين مستوى الدرجات في المجموعات المختلفة .

١١ - يتضح أيضاً من الجدول رقم ( ١ ) أن مقدار الاختلاف بين درجات المجموعة الواحدة ( الفرق بين أعلى وأقل درجة في المجموعة ) بلغ في أقل الحالات ٣٪ ( مجموعة رقم ٧ ) ، وفي أعلى الحالات ٣٦٪ ( مجموعة رقم ٣٦ ) .

( مجموعة رقم ٢٥ ) . وبينما يمثل الرقم الأخير تمايزا معقولا بين أفراد هذه المجموعة ، فقد كان مقدار الاختلاف في ٢٢ مجموعة من العينة أقل من ١٠٪ . وهذا يعنى ببساطة أنه لو كانت النهاية العظمى لدرجة التربية العملية ١٠ درجات لحصل جميع طلاب المجموعة على نفس الدرجة . كما يوضح عدم نجاح المشرفين على هذه المجموعات في التمييز بين طلابهم فمنحوهم جميعا نفس الدرجات تقريبا .

١٢ — عند حساب متوسط المجموعات للفرقتين الثالثة والرابعة كل على حدة ، وكذلك عند حساب متوسط المجموعات في الشعب المختلفة ( رياضيات — طبيعة وكيمياء — تاريخ طبيعى ) ، لم تتضح أية فروق جوهرية ( راجع جدول رقم ٢ ) . ويمكن أن نستدل بذلك على أن متوسط درجة المجموعة لا يتأثر باختلاف الفرقة أو الشعبة .

١٣ — لمحاولة التعرف على الاختلاف بين المشرفين وفقا لمؤهلاتهم ( ت — م — خ ) حسبت النسبة الفائية لمتوسط درجات طلاب فئات المشرفين الثلاث فكانت قيمتها ٢١٤.١٠ ، أى أن النسبة الفائية أكبر من الصفر ، وبذلك نستنتج احصائيا وجود فروق جوهرية بين فئات المشرفين **الثلاث** .

وعند حساب النسبة الفائية بين كل فئتين من المشرفين على حدة وجد أن :

١ — النسبة الفائية بين الفئة ت والفئة م = ١٦٧.٦

٢ — النسبة الفائية بين الفئة ت والفئة خ = ٨٦٢.٠

٣ — النسبة الفائية بين الفئة م والفئة خ = ٣٨٨٢.٢٥

ويتضح من هذا أن هناك اختلافا جوهريا بين كل فئتين على حدة لكبر النسبة الفائية عن الصفر في جميع الحالات .

١٤ — عند حساب درجة المجموعة لجميع الطالبات ( ٢٢ مجموعة ) ، ومتوسط الدرجة لجميع الطلاب ( ٦٠ مجموعة ) اتضح أن هناك زيادة لصالح الطالبات مقدارها ٢٨٣٪ . كما اتضح أن هذه الزيادة تنطبق على كل فئات المشرفين ، وتصل في حالة الفئة خ الى ٥٤٤٪ ( راجع جدول ٣ ) .

١٥ — درجات المشرف على أكثر من مجموعة : اتضح من دراسة العينة أن هناك ١٧ مشرفا يقوم كل منهم بالإشراف على أكثر من مجموعة ، وأن خمسة من هؤلاء المشرفين يقوم كل منهم بالإشراف على أربعة مجموعات . وبمقارنة متوسط درجات المشرف ببعضها لوحظ تقارب هذه المتوسطات لبعضها بالنسبة لكل مشرف على حدة ، فلم يزد مقدار حدود



درجة اى مجموعة للمشرف عن متوسط درجات نفس المشرف باكثر من ٣٥٪ ، بل لقد وصل التشابه في متوسطات المجموعات للمشرف الواحد لدى سبعة من هؤلاء المشرفين حدا كبيرا ، فلم يزد حيود درجة أية مجموعة من مجموعاته عن ١٪ عن متوسطه العام .

وقد اتضح ايضا انه بالرغم من تشابه درجات المشرف في مجموعاته المختلفة ، فقد كان الخلاف كبيرا بين متوسط درجات المشرف ومتوسط درجات العينة المدروسة كلها ، بلغ في بعض الحالات ١١٧٪ . كما اتضح خلاف كبير بين متوسطات درجات المشرفين المختلفين ، فمتوسط درجة أحد المشرفين ( رقم ٣١ ) كانت ٦٩٫٦٪ بينما بلغ متوسط مشرف آخر ( رقم ٤٣ ) ٨٣٫٤٪ ، بفرق بينهما قدره ١٣٫٥٪ ، وكلا المتوسطين بعيد عن المتوسط العام لجميع طلاب العينة ( ٧٨٫٩٪ ) سواء بالزيادة أو النقصان ( راجع جدول رقم ٤ ) .

ويمكن أن نستنتج أن لكل مشرف مستوى في تقدير الدرجات يرتضيه لنفسه ويقوم طلابه على أساسه غير مرتبط بمستوى غيره من المشرفين أو بالمستوى العام للدرجات ، فمتوسط درجة كل مجموعة من مجموعات المشرف متشابهة فيما بينها ، مختلفة عن غيرها من درجات المشرفين الآخرين ، ومختلفة أيضا عن المتوسط العام لمجموعات العينة .

١٦ — حالة جديرة بالقائل : أن دراسة كشف الرصد العسامة للفرقة الثالثة دور مايو ١٩٧٣ لوحظ أن إحدى الطالبات قد حصلت على ٩٧ درجة من مائة في التربية العملية . وهى درجة مبالغ فيها بلاشك لا يمكن أن تمنح حتى لمشرف . فالتدريس موقف انساني لا يمكن أن يتصف بالكمال مهما توفر الجهد والقدرة والاخلاص .

وبدراسة درجات التربية العملية للمجموعة التى تقع من بينها درجة هذه الطالبة ، اتضح أن جميع طالبات المجموعة قد حصلن على امتياز زائد في التربية العملية حيث بلغ متوسط درجة المجموعة ٩٧٫٣٪ (مجموعة رقم ٦٣ — جدول رقم ١ ) . واعطاء تقدير ممتاز لكل أفراد المجموعة لا يخدم فكرة التقويم في التربية العملية على اى نحو ، فلا يفرق بين الطلاب ، كما يفقد الامتياز معناه وقيمه عندما يمنح لجميع الطلاب .

وقد اتضح ايضا من دراسة النتيجة العامة للطالبات الثمانية بهذه المجموعة أن طالبة واحدة فقط نجحت بتقدير عام جيد ، واثنان بتقدير عام مقبول ، وأربعة طالبات نجحن مع التخلف في مادة أو مادتين ، ورسبت واحدة . والاخيرة حصلت على ٩٧٪ في التربية العملية .

ويؤيد هذا المثال اثر العامل الشخصى للمشرف في تقدير مستوى الدرجات للتربية العملية في مجموعته . ولما كان المشرفون مختلفين ،

فالمستويات مختلفة . والدرجة في النهاية لا تمثل مقياسا عادلا أو موضوعيا .  
كما يثير هذا المثال السؤال عن العلاقة بين درجة التربية العملية للطلاب  
ودرجاته في المواد الأخرى . وهذا ما سنناقشه فيما يلي :

### ثانيا : العلاقة بين درجات التربية العملية ومواد التخصص والمواد التربوية :

١٧ - لدراسة هذه العلاقة فحصت درجات جميع المواد لعينة من  
طلاب الفرقة الثالثة دور مايو ١٩٧٣ مكونة من ٥٠ طالبا ، اختبرت بطريقة  
عشوائية ممثلة لكل الشعب بالفرقة ( ٢٠ رياضيات ، ٢٠ طبيعة وكيمياء ،  
١٠ تاريخ طبيعى ) ، ثم حسبت النسبة المئوية لمتوسط درجات المواد  
التخصصية والمواد التربوية ، والتربية العملية كل على حدة (راجع جدول  
رقم ٥ ) ، ثم حسب المتوسط العام لكل نسبة من النسب الثلاث .

١٨ - عند حساب النسبة الفائية للمجموعات الثلاث ( متوسط  
درجات الطلاب في مواد التخصص ، والمواد التربوية ، والتربية العملية )  
وجد أنها تساوى ٩٨ر٥٤.٢ أى أنها أكبر من ٦٩٣ر٦ بالنسبة للدلالة  
الاحصائية للحد المساوى ٩٩٪ ثقة ، ١٪ شك ، وهذا يوضح أن الفروق  
القائمة بين درجات تلك المجموعات فروق جوهرية ، أى لا توجد علاقة  
واضحة بينها .

١٩ - ولزيادة التأكد من صحة النتيجة السابقة حسبت النسبة  
الفائية بين درجات التربية العملية ، ومتوسط درجات المواد التخصصية ،  
كما حسبت كذلك النسبة الفائية بين درجات التربية العملية ومتوسط  
درجات المواد التربوية فوجدت في الأولى ١٥٧ر٧ ، وفي الثانية ٨٧ر٦ .  
وهذا يوضح أن لكل مجموعة من المجموعات الثلاث اصل منفصل مستقل  
أى لا يوجد بينها علاقة تذكر .

٢٠ - ويحتمل أن يكون من بين الاسباب لهذا الاختلاف بين درجات  
التربية والمواد التخصصية سهولة المادة العلمية المستخدمة في حصص  
التربية العملية بالاعدادى والثانوى ( أولى وثانية فقط ) اذ اقترنت بمستوى  
مواد التخصص التى تدرس لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية . وبالنسبة  
للمواد التربوية فهناك فرق كبير بين اكتابة عن طرق التدريس مثلا وبين  
ممارسة التدريس الفعلى ففى الحالة الاخيرة يحتاج الأمر الى ترجمة  
هذه القواعد الى سلوك ، ويتضمن ذلك أكثر من مجرد الكتابة فى اختبار  
تحريرى . كما أن التربية العملية تعتمد الى جانب المعلومات على شخصية  
المدرس ومهاراته ولباقته فى الحديث وحسن تصرفه فى المواقف المختلفة  
واستخدام الوسائل التعليمية بنجاح وغيرها ، وهذه أمور لا تدخل فى  
تقويم المواد التخصصية أو التربوية التى تعتمد فى تقديرها على ما يكتب فى  
ورقة تحريرية .



٢١ - بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجات المواد التخصصية في العينة ٥١٤٪ ، وللمواد التربوية ٦٣١٪ ، وللتربية العملية ٧٦٣٪ . وهذا يعنى أن متوسط درجة التربية العملية للعينة يزيد بنسبة ١٢٢٪ عن متوسط درجات المواد التربوية ، وبنسبة ٢٤٩٪ عن متوسط درجات المواد التخصصية لنفس الطلاب . ويحتمل أن يكون من بين الاسباب لهذه الزيادة في درجة التربية العملية هو الميل العام للمشرفين الى تشجيع الطلاب في التربية العملية وعدم ارتباطهم بورقة تحريرية محددة للدرجة ، وشعورهم بعدم توفر عناصر الدقة الكافية في التقييم . وهذه عوامل تميل بالدرجة الى الارتفاع .

٢٢ - في ست حالات من الحالات الخمسين التى تناولتها الدراسة ( ارقام ٣ ، ٥ ، ٧ ، ١٣ ، ١٤ ، ٣٩ ) كان متوسط درجات مواد التخصص اقل من ٥٠٪ ، ومتوسط درجات التربية العملية ٨٥٪ فأكثر . ويعنى هذا أن هؤلاء الطلاب الستة راسبون في مواد التخصص ، وناجحون في التربية العملية بتقدير ممتاز . وتمثل الحالة رقم ٣٩ هذه الظاهرة بوضوح أكثر فقد حصل الطالب في مواد التخصص على متوسط قدره ٢٤٪ أى راسب تقدير ضعيف جدا ، بينما حصل في التربية العملية على ٨٩٪ أى تقدير ممتاز . وهكذا يبدو الاختلاف الواضح بين درجة التربية العملية ومتوسط درجات المواد التخصصية وكذلك متوسط المواد التربوية ، أى أنه لا توجد علاقة تذكر بينها .

### ثالثا : نقاط التقويم في التربية العملية :

٢٣ - جرت العادة منذ بضع سنوات أن يرسل للمشرفين على التربية العملية والمتحنيين الخارجين المشتركين في تقويم الطلاب في التربية العملية مجموعة من النقاط للاسترشاد بها في هذا التقويم . وفي وقت لاحق استبدلت هذه بعشرين نقطة محددة ، كما خصصت خمس درجات لكل من هذه النقاط العشرين . ثم ألغى إرسال هذه النقاط للمتحنيين منذ ست سنوات تقريبا لعدم الاتفاق على محتواها الذى يمثل بالفعل اتجاهها شخصيا للقائمين على تنظيم تدريب الطلاب ، مما يقيد المشرفين بقيود هي في الاصل شخصية أيضا .

٢٤ - جرت العادة أيضا أن يعقد لقاء أو أكثر في كل عام مع المشرفين على التربية العملية لتبادل الراى ومناقشة المشكلات التى تواجه تدريب الطلاب وتقرب من وجهات النظر . ولكن هذه الاجتماعات تحول الاهتمام في معظمها الى كمية التدريب المتاحة للطلاب وكيفية تدبير العدد اللازم من الحصص للطلاب ، والعلاقات بين الطلاب والمشرفين وإدارة المدرسة ، وغيرها من المشاكل ، بينما لم يكن نصيب التقويم ومدى موضوعيته كبيرا في هذه اللقاءات .

٢٥ — وأزداد عدد الطلاب .. وأزداد عدد المشرفين .. وتنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم ، وأصبح مجرد اللقاء بهم أمرا غير ميسور . وقل اهتمام بعض المشرفين بمتابعة تدريب الطلاب لعوامل مختلفة . وانتقلت حالة عدم الاهتمام الى بعض الطلاب فاصبحوا مصدرا لمشاكل وأخطاء كلما حدثت عندما كان عدد الطلاب والمشرفين محدودا .

٢٦ — ألغى نظام الممتحن الخارجى للفرقة الرابعة وكان يخصص له ٢٠٪ من الدرجة ، وللناظر ٢٠٪ وللمتحن الداخلى ٦٠٪ . وهكذا تركزت الدرجة فى يد الممتحن الداخلى فاصبحت ٨٠٪ فزادت الفروق غير الموضوعية وضوحا .

٢٧ — وهكذا بدت حالة عدم الرضى عن التقويم فى التربية العملية ومدى موضوعيته ، والتي نبعت منها الحاجة الى هذه الدراسة . والسؤال الآن هو : كيف يتم تقدير الدرجة للطلاب فى التربية العملية ؟ وهل يرجع المشرف الى نقاط معينة . يحدد لكل نقطة منها جزء من الدرجة بحيث يصبح مجموع ما يحصل عليه الطالب فى النقاط المختلفة هو درجته فى التربية العملية ؟ او ان الدرجة تعطى وفقا لانطباع عام لدى المشرف عن مستوى أداء الطالب فى المرات المتكررة لتدريبه منسوبا الى أداء زملائه فى المجموعة أو منسوبا الى مستوى أداء فرضى فى مخيلة المشرف ؟

٢٨ — أجرى استطلاع رأى للمشرفين عن النقاط التى تدخل فى تقويم الطالب فى التربية العملية ، وسؤال كل مشرف عن النسبة المئوية التى يخصصها لكل نقطة من هذه النقاط من الدرجة الكلية للتربية العملية ، وإضافة أية نقاط لم يرد نكرها .

٢٩ — تم استطلاع رأى خمسة من كل فئة من فئات المشرفين الثلاثة ( تخصص تربىة — تخصص مادة — خبرة تدريس ) ، كما اضيف رأى خمسة من المشرفين على التربية العملية بتربية سوهاج استكمالا للصورة . وحسب متوسط الدرجة التى حصلت عليها كل نقطة من النقاط المذكورة ، واقل وأكثر درجة حصلت عليها كل نقطة لتوضيح مقدار الاتفاق أو الاختلاف فى رأى حول القيمة النسبية لهذه النقاط .

٣٠ — اتضح بما لا يقبل الشك عدم الاتفاق على ماهية النقاط التى يجب أن يشملها التقويم ، كما اتضح عدم الاتفاق أيضا على القيمة النسبية لكل نقطة . فالنقطة الاولى مثلا عن المادة العلمية ( صحتها — دقتها — عمقها — وضوحها ... ) حصلت على درجات تفاوتت من ١٥٪ الى ٦٠٪ . وهكذا الحال فى بقية النقاط ( راجع جدول رتم ٦ ) .

وهكذا يتضح أن الأمر يرجع فى النهاية الى التقدير الشخصى للمشرف عند تحديد النقاط الداخلة فى التقويم ، والاهمية النسبية لكل منها .



## ملخص النتائج :

يمكن تلخيص ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج فيما يلي :

- ١ - اختلف متوسط درجات المجموعات عن بعضها اختلافا كبيرا غير عادل وغير موضوعي ومبالغ فيه ( بنود ٧ - ١٠ ) .
- ٢ - لم ينجح بعض المشرفين في التفرقة بين طلاب مجموعاتهم ، فاعطوا كل الطلاب المكونين للمجموعة درجات متشابهة ( بند ١١ ) .
- ٣ - لم تكشف الدراسة عن فروق جوهرية في الدرجات مصدرها الفرقة أو شعبة التخصص ( بند ١٢ ) .
- ٤ - اتضح أنه لا توجد علاقة بين تقديرات المشرفين عند ما قسموا الى مجموعات وفقا لمؤهلاتهم وتخصصاتهم ( بند ١٣ ) .
- ٥ - اوضحت الدراسة وجود زيادة في الدرجات المعطاه للطلّابات عن الدرجات المعطاه للطلّابة ، وتنطبق هذه الزيادة على جميع فئات المشرفين ( بند ١٤ ) .
- ٦ - بالنسبة للمشرفين الذين يقومون بتقويم أكثر من مجموعة ، لوحظ أن متوسط درجات مجموعات المشرف الواحد متقاربة فيما بينها مختلفة عن المشرفين الآخرين ، ومتباعدة عن المتوسط العام لجميع الطلاب ( بند ١٥ ، ١٦ ) .
- ٧ - لا توجد علاقة تفكر بين درجات التربية العملية ، ومتوسط درجات المواد التخصصية أو التربوية ( بنود ١٧ - ٢٠ ) ، وفي بعض الحالات رسب الطلاب في مواد التخصص ونجحوا بامتياز في التربية العملية ( بند ٢٢ ) .
- ٨ - متوسط درجة التربية العملية يزيد كثيرا عن متوسط درجات المواد التربوية أو التخصصية ( بند ٢١ ) .
- ٩ - اتضح عدم الاتفاق بين المشرفين على ماهية النقاط التي يجب أن يشملها التقويم ، كما اتضح عدم الاتفاق أيضا على القيمة النسبية لكل نقطة ، والأمر كله يخضع للتقدير الشخصي للمشرف ( بنود ٢٣ - ٢٤ ) .
- ١٠ - والخلاصة أن التقويم في التربية العملية بعيد الى حد كبير عن الموضوعات في غياب معايير تعين المشرف على أن يقترب من تفكير غيره من المشرفين .

## توصيات مقترحة :

في ضوء عدم الموضوعية في التقويم التي كشفت عنها الدراسة بالنسبة للتربية العملية يمكن أن تتخذ التوصيات اتجاهين رئيسيين :

( ١ ) إلغاء درجة التربية العملية والاكتفاء بتقدير ناجح أو راسب ، وهذا يقلل من شأن التربية العملية رغم الأهمية التقليدية التي ترتبط بها في برامج اعداد المعلمين .

(ب) محاولة إعادة تنظيم عملية التقويم وابتكار معايير يسترشد بها المشرفون المختلفون لتقليل ظاهرة عدم الموضوعية في تقدير التربية العملية وتجريب هذه المعايير لتعديلها بما يناسب . والاتجاه الأول في علاج المشكلة مرفوض تماما ، فلو أننا الغينا كل شيء يظهر خطأ أو عيب في تطبيقه لما تبقى لنا الكثير . وبدلاً من أن تجنب الطلاب بعض الظلم في تقدير درجاتهم ، أضعنا عليهم فرصة الاجتهاد والاستفادة من التدريب العملي لمهنتهم من خلال التربية العملية نتيجة التنافس على التقدير الأفضل .

ولتحقيق الاتجاه الثاني في علاج المشكلة يمكن اتخاذ الخطوات الآتية :

١ — العودة الى طبع النقاط التي ينبغي أن تراعى عند تقويم الطلاب في التربية العملية ، وتوزيعها على المشرفين من بداية العام ، وكذلك على المتحنيين الخارجيين ، مع استمرار تعديلها في ضوء ما يديه المشرفون من ملاحظات .

٢ — اقتراح مستوى مناسب لتوسط درجات المجموعة يحاط المشرفون علماً به ، ويمكن أن يكون هذا المتوسط من ٦٥ الى ٧٠٪ من النهاية العظمى للدرجة . ويقوم كل مشرف باستخراج متوسط درجات مجموعته ( التي تتكون في العادة من ثمانية طلاب ) ، ويعمل الدرجات بالزيادة أو النقصان وفقاً لهذا المتوسط العام .

٣ — يقترح على المشرفين أن لا يقل الفرق بين أعلى وأدنى درجة لطلاب المجموعة عن ربع الدرجة الكلية أو ٢٥٪ . ويحقق هذا مقراً معقولاً من التمايز بين درجات الطلاب .

٤ — يقترح العودة الى نظام المتحن الخارجي بالفرقة الرابعة ، فالممتحنون الخارجيون يختارون من بين هيئات التدريس المتخصصة في طرق التدريس بكليات التربية الأخرى . وزياراتهم لطلاب أكثر من مجموعة يساعد على الاقتراب من الموضوعية ، كما يصبح نصيب المتحن الداخلي ٦٠ درجة بدلاً من ٨٠ ، وبذلك يقل تحكم مشرف واحد في معظم الدرجة .

\*\*\*



رؤية ...

## عن التعليم في تشيكوسلوفاكيا الديمقراطية

للاستاذ عبد الرحمن محمود محمد

المدير العام للإدارة العامة للتعليم الثانوى بالوزارة

تنقسم دولة تشيكوسلوفاكيا الى قسمين رئيسيين :

( أ ) بوهيميا وموارفيا ويسكنها التشيك .

(ب) سلوفاكيا ويسكنها السلوفاك .

ويعيش شعبا القطاعين ضمن دولة واحدة متأخين منذ قامت تلك الدولة سنة ١٩١٨ كنتيجة من نتائج الحرب العظمى الاولى .

ولغة التشيك ولو انها تختلف بعض الشيء عن لغة السلوفاك الا أن اللغتين متقاربتان كثيرا حيث لا يوجد صعوبة في التفاهم بينهما .

واحتراما للخصائص الخاصة بكل منهما بشرية ولغوية وجغرافية قامت الدولة على اساس فدرالى يمنح الحكم الذاتى لكل منهما حيث تباشر المسئوليات المختلفة في كل منهما وزارات تتمتع بقدر كبير من الاستقلال . أما الوزارات الفدرالية السيادية فهي قاصرة على وزارات الخارجية والدفاع والمالية والتجارة الخارجية . ويلاحظ أن الصناعة هي الصفة الغالبة في التشك أما سلوفاكيا فهي زراعية صناعية .

من هنا كانت هناك وزارة للتربية في كل من بوهيميا وسلوفاكيا على رأس كل منهما وزير .

وهنا يبرز تساؤل ، مادامت لا توجد وزارة فدرالية للتربية والتعليم كيف يتم التنسيق بين الوزارتين في كل من بوهيميا وسلوفاكيا لضمان سياسة تعليمية وتربوية قومية . وكان الجواب أن اللجنة القومية National leommittee وهي لجنة على مستوى عال — هي التي تضع السياسة العامة للدولة في كل الميادين في خطوط عريضة وعلى الوزارات المختلفة أن تلتزم بها وتخطط للتنفيذ على هداها مع الأخذ في الاعتبار الظروف المحلية .

والسلم التعليمى منظم على النحو التالى : الحضانة — رياض الأطفال — ابتدائى — ثانوى بكل نوعياته — ثم التعليم العالى والجامعى :

## مدارس الحضانة :

وهي منتشرة وليس الالتحاق بها اجباريا وتستقبل اطفالها من سن ٦ شهور حتى سن الثالثة وتشرف عليها وزارة الصحة لأن الاهتمام منصب أصلا على الرعاية الصحية للأطفال ودور وزارة التربية بالنسبة لها هو توفير وتقديم الخبرة التربوية من الاختصاصيين . وتقدم وجبات غذائية ورسومها ٨ كرون في اليوم ( الكرون يساوى ٤ قروش تقريبا ) .

## مدارس رياض الاطفال :

تستقبل اطفالها في سن الثالثة والتربية بها حتى السادسة وتستهدف العناية بشخصيات الاطفال وتنميتها والاهتمام بالجوانب التربوية قبل التعليمية أي اكسابهم العادات الصحية والسلوكية السليمة . أما النواحي المعرفية الأخرى فتأتى في المرتبة الثانية من خلال اللعب والقصص .

وهناك رياض اطفال تظهر في المناسبات فقط مثل موسم الحصاد حيث يودع الآباء والامهات اطفالهم في تلك الرياض لفترة محددة وإلى أن يفرغوا من مهامهم الموسمية ، ورياض الأطفال شئنا شأن مدارس الحضانة ليست اجبارية ورسومها رمزية ( ٤ كرون في اليوم ) . وتضم رياض الاطفال حوالي ٨٠٪ من اطفال هذه المجموعة من السن على مستوى الجمهورية التشيكوسلوفاكية .

ومدارس رياض الاطفال روعة في النظافة والنظام وحسن الاداء والتعامل والتربيب الذكى السليم وهي حافلة بكل مستحدث في مجال الوسائل التربوية من لعب تعليمية وتربوية الى اجهزة رياضية الى اشكال وصور وافلام وغيرها .

أما معلوم هذه المدارس فيتم اعدادهم لمدة سنتين من بين خريجي المدارس الثانوية أو لمدة اربع سنوات من بين خريجي مدارس التسع سنوات الابتدائية والملاحظ أن مدرسي رياض الاطفال والحضانة كلهم من العنصر النسائي .

والبرامج الدراسية في مدارس اعداد مدرسات رياض الاطفال تركز أساسا على المواد التربوية وعلم النفس — التفوق الفنى — الرياضة — الفصحى — الموسيقى الى آخر المواد ذات التأثير الإيجابي على النمو النفسى والوجدانى للطفل .

## رياض الاطفال ( : مدرسة الحضانة في براكسلافا )

هذه المدرسة تجمع بين نظامي الحضانة ورياض الاطفال أي تستقبل الاطفال في سن الشهر السادس وتستمر العناية بهم طوال فترة



الحضانة ( ٣ سنوات ) ثم يبدأون حياتهم في روضة الاطفال ومع ان المدرستين في مبنى واحد الا انه لكل منهما جهاز بشرى يشرف عليه وكذلك له مرافقه الخاصة والواقع ان هذه المدرسة تجسد تجسيدا حيا كل ما ذكرناه عن الحضانة ورياض الاطفال في النظافة والنظام والرعاية الصحية . واللعب المتعددة الاشكال والتي تنمو في مضمونها وافكارها مع الطفل وينمو معها وبها — وتوجد اسرة للاطفال للنوم وقت الظهيرة ليستأنفوا نشاطهم التربوى بعد ذلك .

وتبدأ الدراسة في السادسة صباحا وتنتهى الخامسة بعد الظهر . ويشرف على المدرسة اخصائىون من كل نوع وفى كل فرع نفسانيون واطباء وتربويون .. الخ .

### المدارس الابتدائية :

المدرسة الاساسية (Basic Sch.) وهى فى تشيكوسلوفاكيا مدرسة السنوات التسع حيث يلتحق بها اجباريا التلميذ فى سن السادسة وهى مدارس منتشرة وبالمجان تماما حتى فى جميع الخدمات المعاونة والانشطة والكتب . وهذه المدرسة التى يتخرج فيها الطالب فى سن الخامسة عشرة تقريبا تكاد تنقسم الى قسمين : المرحلة الاولى من ٦ سنوات الى ١١ سنة ( من الصف الاول الى الصف الخامس ) . المرحلة الثانية من ١٢ سنة الى ١٥ سنة (من الصف السادس الى الصف التاسع) والمرحلة الاولى يتلقى فيها التلميذ دراسة ثقافية عامة الى جانب اللغة القومية ، واللغة الروسية اجبارية من الصف الاول . ومدرس هذه المرحلة هو مدرس فصل لكل المواد .

والمرحلة الثانية ( ٦ — ٩ ) يتلقى فيها الطالب الى جانب الدراسات الثقافية والتقليدية دراسات فنية نظرية وتطبيقية وخريجو هذه المدارس يلتحقون اما بالمدارس الثانوية العامة او المدارس الصناعية والتقنية ومن الخريجين من يلتحق بمدارس اعداد معلمى رياض الاطفال — والباقي ينخرطون فى الحياة العامة ، وعلى العموم فان توزيع خريجي هذه المدارس يتم فى الحدود والنسب التالية على وجه التقريب .

٥٨٪ يلتحقون بمراكز التدريب .

٣٤٪ يلتحقون بالمدارس الثانوية ( ١٤٪ ثانوى عام ، ٢٠٪ مدارس تقنية ) .

٨٪ ينخرطون فى الحياة العامة بعد تدريب مناسب .

## كلية التربية :

كلية التربية ورسالتها اعداد مدرّس مدارس التسع سنوات وهى  
تضم الاقسام التالية :

١ — طلاب من خريجي المدارس الثانوية ومدة الدراسة لهم ٤  
سنوات ( للتدريس بالمدارس الابتدائية ) .

٢ — طلاب من خريجي الجامعات ومدة الدراسة لهم ٢ سنتان  
( للتدريس بالمدارس الثانوية ) .

٣ — دراسات مسائية للمدرّسين الذين لم يتم التأهيل التربوى  
من قبل .

## ويجدر بنا هنا ان نسجل هذه الملاحظات :

١ — ان هناك اقساماً خاصة لاعداد مدرّس المرحلة الاولى —  
مدرّس فصل — ( ١ — ٥ ) بالمدرسة الابتدائية وهؤلاء عددهم يوازى  
الثالث بالنسبة لجموع المتحقّين بالمدرسة والباقي يعدون للتدريس  
بالمرحلة الثانية ( ٦ — ٩ ) .

٢ — ان عامل الاختيار هو الاساس فى الالتحاق بأى القسمين  
ولا توجد مشكلات فى هذا الشأن حيث ان المرتبات والحدّة والعلاوات  
واحدة ومدة الدراسة واحدة بالنسبة لخريجي القسمين .

٣ — ان مدرّس المدرسة الابتدائية يلتحق بكلية التربية ومدتها ٤  
سنوات بشهادة الثانوية العامة أى بعد ان يكون قد قضى فى التعليم العام  
مدة ١٣ سنة ( ٩ سنوات بالمرحلة الابتدائية ٤ سنوات بالمرحلة الثانوية )  
وهو يعد اعداداً كاملاً للتدريس بالمدرسة الابتدائية ذات التسع سنوات  
والتي تعادل عندنا مرحلتى التعليم الابتدائى والاعدادى .

هذا والدراسة بالكلية بالنسبة لقسم اعداد مدرّس المدارس  
الابتدائية تجمع بين الدراسات الثقافية والعلمية من ناحية والدراسات  
البيداغوجية من ناحية أخرى . ويدرس بالكلية اساتذة مخصّصون كما  
وانها مزودة بكل المعينات والتجهيزات اللازمة للاعداد المهني الفعال .

وتقييم الطلاب فى الكلية يتصف بالشمول وهو متصل على مدى  
الدراسة وعناصره :

— ( أ ) ابحاث يكلف بها الطلاب فى المواد المختلفة ويناقشون فيها .

( ب ) اختبارات شفوية وتحريية .

( ج ) التدريب العملى المتقطع والمتصل .



## المدرسة الثانوية :

ومحتها أربع سنوات وتستقبل طلابها من بين خريجي المدرسة الابتدائية التي أشرنا إليها من قبل . والمدرسة الثانوية متنوعة :

( أ ) المدارس الثانوية العامة .

(ب) مدارس ثانوية تقنية بأنواعها المختلفة .

### أولا : المدارس الثانوية العامة :

تقع المدرسة الثانوية العامة في السلم التعليمي بعد المدرسة ذات التسع سنوات ومدة الدراسة بها أربع سنوات يحصل في نهايتها الطالب على شهادة الثانوية العامة التي تؤهله للالتحاق بالجامعة بشرط اجتياز امتحان قبول ، والالتحاق بالمدرسة الثانوية العامة بامتحان قبول أيضا ، هذا وليست المدرسة الثانوية العامة هي السبيل الوحيد للالتحاق بالجامعة . وإنما القنوات إلى الجامعة متعددة وهي إلى جانب المدرسة الثانوية العامة المدارس الثانوية التقنية بشرط اجتياز امتحان القبول أيضا . ويمكن أن تركز ما أمكن جمعه عن هذه المرحلة التعليمية فيما يأتي :

١ — متوسط عدد المواد التي يدرسها الطالب يتراوح بين ١٢ ، ١٤ مادة والمواد في مجموعها على غرار المواد التي يدرسها طالب المرحلة الثانوية في مصر وهي : اللغة القومية ، لغة أجنبية ( اللغة الروسية ) ، لغة أجنبية ثانية يختارها الطالب ، جغرافيا ، تاريخ ، طبيعة ، كيمياء ، تاريخ طبيعي ، رياضة . وبهذه المناسبة فإن الرياضة الحديثة لم تعمم في جميع المدارس حتى الآن ، تربية رياضية ، فنون ( رسم — موسيقى ) .

٢ — الجانب العملي والتطبيقي في المواد يغلب على الجانب النظري .

٣ — التشعيب يبدأ من الصف الأول وهو ما يعادل الصف الأول الثانوي عندنا ولكن المسئولين صرحوا بأنه في التعديل الجديد سيبدأ التشعيب من الصف الثاني .

٤ — التشعيب أساسا أدبي وعلمي ولكن هناك تشعيب فرعي بعد ذلك أي طالب أدبي له أن يختار بين مجموعة اللغات أو المواد الأدبية الأخرى وطالب علمي له أن يختار بين المواد الطبيعية أو التاريخ الطبيعي والاختيار الفرعي معناه مزيد من الدراسات والحصص فيما اختار الطالب إلى جانب مواد التخصص الأصلية . وتوجد مواد رياضية في القسم الأدبي ومواد أدبية في القسم العلمي .

٥ — لا توجد امتحانات تنقل في نهاية العام . وإنما تقرير نقل الطالب يكون من خلال تقييمه على فترتين بواسطة امتحانات شفوية وتحريرية في المواد المختلفة وكذلك نشاطه — الفترة الاولى في يناير والفترة الثانية في آخر العام . وتقييم الطالب ليس بالدرجات وإنما بالمستويات وهي خمسة .

٦ — الطالب الذي يرسب في مادة او مادتين له ملحق ويمتحن فيها قبيل العام الدراسي الجديد .

٧ — الكتب تصرف للطالب بالمجان وتشتريها المدرسة من ميزانيتها المخصصة لها وتوزعها على الطلاب .

٨ — تأليف الكتب بواسطة لجان تعيينها وزارة التربية والتعليم ويشرف على العملية تأليفا وطبعاً وتوزيعها على المكتبات هيئة خاصة للكتاب المدرسي .

٩ — مدرسو المدرسة الثانوية من خريجي الجامعة والتخصص في التربية .

١٠ — تصرف وجبة غذاء لمن يرغب نظير ٣ كرون .

١١ — للآباء دور في العمل التربوي المدرسي ويدفع كل ولي امر مبلغاً سنوياً قدره ٢٠ كروناً يودع صندوق مجلس الآباء وينصرف منه على الرحلات والمسابقات الرياضية — الهوايات — نادي الطلاب .. الخ .

١٢ — المفتش يزور المدرسة رسمياً مرة كل سنوات تقريباً ليفتش على مادته ويعد تقريراً شاملاً عن المدرسة ، وقد يزور المدرسة بدعوة منها للاسهام في بحث امر او معالجة مشكلة .

١٣ — لكل مرحلة تعليمية مفتشوها المتخصصون .

١٤ — التقرير السنوي عن المدرسين يضعه مدير المدرسة والمفتش رايه استشاري .

١٥ — المقررات الدراسية حديثة ومتطورة .

١٦ — المدرسة الثانوية العامة تتمتع باستقلال ذاتي كبير .

### ثانياً : المدارس الثانوية الفنية :

واغلب تلك المدارس صناعية واقلها تجارية وزراعية والمدرسة التقنية اما متخصصة في فرع من فروع التكنيات كالكهرباء مثلاً او تضم



مخصصات متنوعة ويتوقف ذلك على ما تمليه البيئة من متطلبات واحتياجات أو ما تتيحه من إمكانيات وأهم ما هو لافت في تلك المدارس التقنية ما يأتي :

( أ ) ثراء تلك المدارس بالمعدات والادوات والتجهيزات الحديثة والمتطورة .

(ب) مرونة المقررات والمناهج وقابليتها للتطوير ومواكبة التقدم المستمر .

(ج) الربط المحكم المنظم والتفاعل المتكامل بين العمل في تلك المدارس والمصانع المجاورة أو مراكز التدريب .

(د) الاتاحة الكاملة لفرص التدريب بكل طالب . اذ أن طلاب كل فصل ( معدل كثافة الفصل ٣٢ طالبا ) يقسمون الى مجموعات ثلاث — كل مجموعة تقوم بالتدريب على عملية معينة ثم تمر كل مجموعة على العمليات كلها .

(هـ) هذه المدارس للتعليم والتدريب والانتاج ، والانتاج تستفيد منه المصانع في مختلف أنحاء البلاد .

(و) الطالب وقت التدريب في المصانع ومراكز التدريب يحيى حياة العامل في المناخ العام الذي يعمل في ظله في الملبس ونظام العمل وتقسيمه وإدارته وتوقيته . والبنين والبنات في ذلك جنبا الى جنب على قدم المساواة .

(ز) خريجو تلك المدارس يعينون في مواقع العمل المختلفة لمن يرغب وحوالى ٦٥ ٪ بينهم يواصلون الدراسات العليا في المعاهد الصناعية العليا . وبهذه المناسبة فان المعاهد الفنية العليا والكليات الجامعية تستقبل طلابها من بين الناجحين في المدارس الثانوية العامة أو المدارس الفنية من خلال امتحان قبول موحد (Entrance Exam) .

### مراكز التلمذة الصناعية : Apprentice Training. Centres

هي مراكز منتشرة وهدف كل مركز محدد في اعداد مخربين على نوعية معينة من الانتاج الصناعى مثل منتجات قطع الغيار الكهربائية وفي مركز آخر اعداد المكاتب الكهربائية وفي مركز ثالث أدوات المكنسة الزراعية . أو آلاتها وفي مركز آخر صناعة الكبارى ووسائل النقل الأرضى ، وفي مركز آخر صناعة البيرة . وهكذا . ويلتحق بها الطلاب بعد مدرسة السنوات التسع .

والدراسة بهذه المراكز على مستويات . دراسة لمدة سنتين أو ثلاث سنوات ويتوقف ذلك على نوع الشهادة التي يحملها الطالب بعد المدرسة الابتدائية . كما ان القبول في المستوى الأول ( نظام الثلاث سنوات ) يكون من خلال امتحان قبول ومن يرسم يعطى الفرصة لامتحان آخر وإذا رسب بعد ذلك فله ان يلتحق بأى عمل آخر لا يتطلب مؤهلات فنية .

**ويمكن ان نجل ملامح هذا النظام فيما يلى :**

١ - ان هذا النظام فى سبيل تطويره الآن لجعله { سنوات للجميع وهذا يتطلب تطوير مناهجه وذلك ما هم بصدد الان .

٢ - ان خريجي هذه المراكز لهم ان يلتحقوا بالمدارس الصناعية العالية ولكن معظمهم يعلمون بالمصانع التى تربوا فيها على مستوى فنيين أو رؤساء أعمال .

٣ - توجد مواد ثقافية الى جانب المواد الفنية والمهنية ولكن نسبتها اقل .

٤ - اعداد القبول بهذه المراكز تحدده لجنة التعليم الاقليمية وهناك نوع من التنسيق لتوزيع الزائدين على المراكز الأخرى .

٥ - داخل المركز الواحد يوجد عدد من التخصصات فى الصناعة الواحدة ويتم توزيع الطلاب على التخصصات طبقا لرغباتهم ورغبات اولياء أمورهم من خلال استمارة تملأ لهذا الغرض وكذلك من خلال محتوى ومعطيات بطاقة الطالب السابقة فى المدرسة الابتدائية .

٦ - مجالس الآباء Parents Association تقوم بدور كبير فى التوعية لهذه المراكز .

٧ - العمل فى هذه المراكز يسر وفق نظام دراسة اسبوع نظرى وآخر عملى فى المصانع .

**معهد الابحاث البيداغوجية : The Research Pedagogical Institute.**

هذا المعهد يتبع وزارة التربية والتعليم وهو أشبه فى رسالته بالمركز القومى للبحوث التربوية فى مصر وتتلخص مهامه فيما يلى :

١ - تغذية ودعم اسلوب التعليم الشيوعى .

٢ - تطوير محتوى المواد العلمية الى ما هو افضل واكثر ارتباطا بالحياة العصرية .



٣ — اعادة النظر في البناء التعليمى والتنظيم المدرسى .

**وأهم ما لوحظ في شأن هذا المعهد :**

١ — أنه يقوم بأبحاثه بناء على ما هو محول اليه من وزارة التربية وكذلك أبحاث نتيجة جهود ذاتية يبذلها في مجال البحث البيداجوجى . ونتيجة أبحاثه توضع دائما موضع الاحترام والتنفيذ .

٢ — أن العاملين في هذا المركز من الإخصائيين الممتازين في المجالات المختلفة علمية وبيداجوجية .

٣ — أن هذا المركز في براتسلافا منكب هذه الايام بالاشتراك مع مراكز أخرى مماثلة في براج على ما سبق أن أشرنا اليه من العملية الكبرى لاعادة النظر في النظام التعليمى كله هدفا وشكلا وسلما ومحتوى .

### **« تعليم الكبار »**

هذا النظام ليس متصلا بمحو الأمية لأن تلك الظاهره غير موجودة وانما تعليم الكبار يتبع الاساليب والاهداف التالية :

١ — **تكملة المعارف ورفعها :** وذلك لمن يريد من خريجى المدارس الابتدائية أو من العاملين في المصانع الراغبين فى الحصول على مؤهلات أعلى . كل هؤلاء لهم حق حضور الدروس التى تنظمها المدارس فى المساء بالمجان .

٢ — **تعميق المعارف والتوسع فيها :** وذلك بالنسبة لخريجى المعاهد والكليات حيث يلتحقون بالكليات والمعاهد العليا التى تخرجوا فيها من قبل للانخراط فى دراسات أعلى .

٣ — **دورات تثقيفية لمدة محددة :** تنظمها الاندية أو المصانع أو المؤسسات وهدفها تزويد الافراد الراغبين بالمستحدث من المعارف والخبرات . وهذه الدورات تشرف عليها لجنة الدولة وهى لجنة عليا حكومية يرأسها وزير التربية والتعليم ونائبه وزير العمل وتضم وزراء آخرين معينين .

وهنا يلعب جهاز الاذاعة والتلفزيون دورا كبيرا فى هذه الدورات التثقيفية ووزارة التربية تدفع مبلغا معيناً سنوياً لهذا الجهاز للاسهام فى تلك العملية .

## المدرسة ذات الفصل الواحد

هذا النوع من النظام في سبيله الى الانقراض في تشيكوسلوفاكيا .  
عقد كان في وقت من الاوقات يمثل مرحلة من مراحل المسيرة التعليمية  
ليسد حاجة أشبه بالحاجة التي تدعونا الآن الى التفكير في الاخذ به وهو  
ايصال التعليم الى حيث لا يستطيع النظام التعليمي التقليدي الوصول  
اليه وتغطية قطاعات بشرية فاتها قطار التعليم او غير قادرة على الانتظام  
فيه لسبب او آخر .

وقد أعطى من كانوا مسئولين عن هذا النظام شرحا عنه نوجزه  
فيما يلي :

- ١ — أن هذا النظام على الرغم مما تكتنفه من صعاب له ميزتان :  
( أ ) تعويد الطلاب الاعتماد على النفس والاستقلال في العمل .  
(ب) الاستفادة من الكبار في تعليم الصغار .
- ٢ — ولكن لهذا النظام سلبياته التي تتلخص فيما يأتي :  
( أ ) الدراسة في ظل هذا النظام لا تأخذ حقها من الجهد والوقت .  
(ب) الطلاب لمدة طويلة منهمكون في العمل وليس لديهم فرص  
للتعمير وهنا يظهر عجزهم واضحا .  
(ج) النظام لا يقدم فرصا أيضا للنشاط المصاحب والأنشطة الأخرى  
التي تعد ذات قيمة كبيرة في تنمية الشخصية وتربيتها .  
(د) أن النظام يتطلب من المدرس جهدا قد يفوق الطاقة يتمثل في  
كثرة التحضير وتعدده للحصة الواحدة الى جانب العمل المتعدد في وقت  
واحد .  
(هـ) أن هذا النظام يتطلب كتباً من نوع معين قد لا تسعف الامكانيات  
باعدادها .  
(و) أن نجاح هذا النظام يتطلب الا يزيد عدد الطلاب عن ٢٠ طالبا  
في الفصل الواحد .

### تجارب في هذا النظام :

المدرسة ذات الفصل الواحد لا تحتاج الى أكثر من غرفة واحدة  
ومكتب للمعلم واحبذا لو أتيح له سكن بالقرب من المدرسة ، ثم سبورة .

## طريقة التدريس لفصل ذي صفين :

( ١ ) عمل غير مباشر مع الصف الثانى يبدأ به المدرس وذلك من خلال نماذج أو تمارين تكتب على السبورة للطلاب ويعكف الطلاب على عملها .

(ب) عمل مباشر : مع الصف الاول يشرح درس حتى اذا ما انتهى منه يكلف الطلاب بعمل تحريرى ثم يعود الى طلاب الصف الثانى لمراجعة ما فعلوه وهكذا .

## طريقة التدريس لفصل ذي أربعة صفوف :

نفس الطريقة السابقة اى شغل الصفوف الثانى والثالث والرابع فى عمل غير مباشر ومع الصف الاول فى عمل مباشر حيث يشغله بعد ذلك بعمل غير مباشر لينتقل الى الثانى ثم الى الثالث ثم الى الرابع وهكذا

## طريقة ثمانية :

وهى طريقة الدورات حيث يمكن الجمع فى دورة واحدة بين طلاب الصف الاول والرابع وفى دورة أخرى بين طلاب الصف الثانى والثالث . وفى المجموعة الاولى ( ١ + ٤ ) يمكن اتباع النظام الذى سبق الاشارة اليه اما المجموعة الثانية ( ٢ + ٣ ) فيمكن فى بعض الدروس الاشتراك معا لتقاربهما .

## طريقة ثالثة :

يمكن البدء مبكرا ببعض الصفوف — اذا ما تعددت فى الفصل الواحد — لانتهاء من العمل المباشر معها ثم تنضم اليها الصفوف الأخرى فيما بعد حيث يتبع معها النظام الذى اشرنا لآليه .

## الخلاصة :

ان هذا النظام وهو ضرورة تحتمها الظروف يمكن الاخذ به فى بلادنا فى اطار الضوابط الآتية :

١ — ان تبدأ به فى المحافظات التى تحتاج اليه بعدد محدود فى كل محافظة على سبيل التجربة أولا ثم نمو العدد بنمو وتوفر الامكانيات .

٢ — ان المدرسة ذات الصف الواحد يمكن ان تكون فى حجرة من حجرات المباني العامة — الاتحاد الاشتراكى — مسجد — مبنى يتشأ لهذا الغرض .. الخ .



٣ - مدرسو هذه المدارس يمكن أن يكونوا من بين الشباب المكلف أو بالتطوع أو من المعلمين المتقاعدين أو الوعاظ ورجال الدين أو موظفي المناطق النائية بعد تدريب .

٤ - أن المقررات الدراسية لا ينبغي أن تكون بالضرورة طبق الأصل من مقررات المدارس التقليدية وإنما يمكن تطويعها بالدمج أو الإيجاز أو حتى بتعديل المحتوى طبقا للظروف والملايسات . وينبغي البدء فوراً في دراسة هذا الموضوع من الآن بواسطة الخبراء والمختصين .

٥ - يتطلب ذلك اعداد كتب من نوع معين ويتفق مع المقررات الجديدة وبحيث تسير الكتب ظروف البيئة وتتمشى مع متطلباتها .

٦ - يمكن حصر اهداف هذه المدارس في هدفين أساسيين :

( ١ ) اعطاء التلاميذ المتخلفين دفعة تمكنهم بعد فترة من الانتظام في المدارس الرسمية التقليدية مع فتح قنوات الاتصال دون عوائق .

(ب) محو الامية بالنسبة لكبار السن فيهم .

### ملاحظات عامة ودروس مستفادة :

قدمنا عرضا لبعض ملامح الحياة التعليمية في تشيكوسلوفاكيا ولما كان من المفيد أن نستخلص مما عرضنا ملاحظات ودروسا مستفادة قد تكون هادية لنا فيما نحن بسبيله من تطوير للتعليم فإنه يمكن أن نركزها فيما يلي :

١ - الانفتاح الكبير في الحياة التعليمية - انفتاحا يلغى أى قيد يحد من فرص النمو بالنسبة للمتعلّم أو يغلق الباب في وجه راغب في رفع مستوى ادائه أو عامل يتطلع الى استدراك ما فاتته . ويتجسد ذلك في مراكز التدريب والمدارس والمعاهد الصناعية التي تفتح ابوابها ليلا للعمال للتدريب أو التثقيف أو الحصول على مؤهل أعلى كما يتمثل في كليات التربية التي تستقبل الراغبين من رجال التعليم في تأهيل تربوي أو مزيد من المعرفة . الأمر الذي نحن في مصر في أشد الحاجة اليه دعماً للتنمية البشرية واتاحة الفرصة للجميع .

٢ - تتفرغ الوزارات المختلفة للأعمال الفنية وحدها أما أعمال الانشاءات والمعامل والشئون المالية وما الى ذلك فتختص اللجنة القومية National Committee وهي تجربة تستأهل أن تكون موضع دراسة في مصر لكي تتفرغ الاجهزة التعليمية والتربوية لأعمالها الفنية دون أن تفرق في مهامات الانشاءات والمباني والتوسعات وغيرها حيث يكون ذلك دائما على حساب المستوى الفني التعليمي والتربوي .

٣ - أسلوب تطوير التعليم ليس عفويا أو ارتجاليا وإنما يجرى بطريقة متأنية تحدد معها الأهداف ثم تشترك كل الأجهزة والقطاعات المعنية بالبحث والدراسة ووضع خطة التنفيذ مع التجريب ليسامنا العثرة فقد عرفنا أنهم منذ سنين ولدة سنتين آخرين يبحثون ويدرسون تطويرا جديدا للتعليم يربط العلم والتربية بالعصر . هذا الاتجاه ما أحرانا أن نسلكه ونستهدى به فإنه يوفر علينا الكثير من الجهد والتكرار والتناقض أحيانا الناجم من كثرة وسرعة التغيرات والتعديلات .

٤ - يعتبرون أن التعليم أصبح استثمارا بشريا له عائد ومرتبظ بخطط التنمية لا ينفصل عنها يأخذ منها ويعطيها ولذلك رسموا في دقة خريطة عماله لمشروع السنوات الخمس القادمة يحددون فيها متطلباتهم الحقيقية من القوى البشرية على مختلف مستوياتها من كادرات فنية متوسطة وعالية عددا ونوعا . ويكون توجيه الطلاب وتوزيعهم على هذا الأساس الأمر الذي لو أخذنا به يجنبنا الكثير من الفاقد في القوى العاملة الزائدة بينما تشكو قطاعات أخرى من العجز .

٥ - الغاء الحواجز بين المدرسة وبين المجتمع المحيط ونحقيق التفاعل بينهما أخذا وعطاء ظاهرة جديدة بالتسجيل والاعجاب . فالمصانع هي ميادين حية لتدريب طلاب المدارس التكنية وهي في الوقت نفسه سوق العمالة لهم . وفكرة مراكز التلمذة الصناعية لتزويد المصانع بحاجتها من العمال المهرة والفنيين فكرة عملية وقابلة للاقتداء والاحتذاء .

٦ - هم حين يفكرون في تطوير التعليم يفكرون في اتجاهين متوازيين :

( ١ ) السلم التعليمي وأختصاره لتقليل الفاقد مما يتطلب تركيز المحتوى التعليمي . فهم يتجهون مثلا الى اختصار المدرسة الابتدائية ذات التسع سنوات الى مدرسة ذات الثماني سنوات والتي بدورها تنقسم داخليا الى قسمين ٤ + ٤ بدلا من ٥ + ٣ ويصبح النظام التعليمي  $٤ + ٤ + ٤ = ١٢$  عاما بدلا من  $٤ + ٩ = ١٣$  .

(ب) الاتجاه الثانى وهو الأهم هو تطوير المحتوى التعليمي . ماذا يتعلم المتعلم ولماذا وكيف ؟ وذلك لتحقيق الربط المحكم بين التعليم والحياة العصرية اخذا وعطاء في مرونة تتيح المواكبة المستمرة للتطور والتقدم .

كذلك حين تبين لهم من التطبيق العملى خلال سنوات عدة أن التخصص المركز في مراكز التدريب تنتج عاملا محدودا لا يتيح الحراك المهنى أو تنوع التخصص الأمر الذى يخلق باب المستقبل في وجه الكثيرين وتحد من الخبرة فانهم يفكرون الآن في تجميع التخصصات واختصارها من ٢٩٦ الى ١٧ الأمر الذى يتيح للطلاب التدريب على أكثر من عملية في الانتاج الواحد .

٧ - العناية بالحياة الاجتماعية والرياضية والثقافية عامة واضحة في كثرة الملاعب والمرافق والادوات لانهم يعتبرون ان التعليم عملية متكاملة تستهدف نمو شخصية المتعلم من جميع جوانبها وبغير ذلك فالعملية التعليمية تصبح ناقصة ، يتجسد ذلك في جميع مراحل التعليم ومستوياته وعلى وجه الخصوص المراحل الاولى في حياة الطفل .

٨ - النظافة التي تعبر عن نفسها في كل ركن من الممارسة فلا كتابة على الحوائط او ادوات مكسورة مع نظام وترتيب يعكس كل ذلك تربية سليمة علمية وسلوكية يشترك في صياغتها المنزل والمدرسة والمجتمع الخارجي يعطى فيها الكبار دائما القدوة والمثل .

٩ - المكانة المادية والاقتصادية والاجتماعية التي يحتتها المعلم ذات اثر كبير دون شك في نجاح العملية التعليمية لانه حجر الزاوية فيها ، فالمعلم على اختلاف مستوياته من خلال الاحاديث التي جرت معه - راض تماما وقانع ولذلك فهو مقبل على عمله في اخلاص وحماس واستمتاع يعطى وقته كله للطلاب ولا يضمن بخبرة او معرفة .

١٠ - تخرج جميع المعلمين بكل المراحل في كليات واحدة مع التخصص يلغى الفوارق بين المعلمين ويوحد الاجر بينهم يضمن عليهم صبغة الاستقرار واثار ذلك كبير على العطاء التعليمي .

١١ - التربية القومية انجادة السليمة التي تستلهم المبادئ والقيم المنبثقة من القدوة الصالحة والتطبيق الصحيح السوى .

فالتطبيق الاشتراكي حقيقة ماثلة يلمسها كل مواطن في أى موقع أو على أى مستوى يتسم بالطهارة والنقاء ومن هنا كان الايمان بها عميقا والتربية في اطارها عملية تستمد غذاءها من واقع حي لا من شعارات مفرغة من المضمون أو الفعالية ، أو الاداء المسئول الامين .

والله ولى التوفيق .

\*\*\*



# بين الفلسفة والفن علاقة متفاعلة !!!

الأستاذ/محمود النبوى الشال

وكيل وزارة التربية والتعليم لمحافظة الدقهلية.

للفلسفة نمط عقلى من صنع الانسان ومن ابداعه الرفيع ، وبعبارة اخرى هى تعبير بليغ عن الجوهر الأعمق الذى يكمن خلف المظاهر لسيطرة الانسان الفكرية وتفوقه على الطبيعة ، ومن ثم فهى أساس المعرفة الواسعة ومادتها التجريبية ، كما أن الفن نمط جمالى يصوغه الانسان الفنان بدرجة كبيرة من الجهد والضبط والعمق والنفاذ الى صميم الأشياء للوصول الى شكل مغاير لما فى الطبيعة ، أو بمعنى آخر خلق نموذج ( بلاستيكي ) تشكلى ذى طبيعة ثانية يؤكد به الفنان سيطرته على عالم الواقع المرئى الذى يطمح الى تغييره .

الفن اذن ليس تحرياً تقليدياً للطبيعة ولكنه صورة مثالية فريدة لفهم الفنان لها ، تلك الصورة التى تؤثر فى الانسان فيعيد بها الفنان خلق الطبيعة بحيث تصبح جزءاً أصيلاً من تجربته الحسية ووعيه العميق وفقاً لحاجاته وتبعاً لرؤياه من خلال متطلبات مجتمعه .

الفلسفة تتألف من نسيج له مفرداته ووحداته وعناصره التى لا تقبل التجزئة أو الانقسام تنتهى الى تركيب قوى مشع يصبح عرفاً سائداً بين الناس له دلالاته البليغة ومنطقه المؤثر وفعاليته المثيرة وصورته الساحرة فى إعادة تشييد هذا الواقع على نسق بديع يختلف عما هو عليه من خصائص مادية . وكذلك الفن نسيج من العلاقات الشكلية أو الصوتية لا ترصد الظواهر والمواضيع الجاهزة ، ولكنه إعادة لتركيب مجدد مجرداً تماماً من ألفته الطبيعية ومن النظائر المرئية ، ومن ثم يصبح نقیضاً للغة الصورة ( الفوتوغرافية ) .

الفن يوضح حقائق العلم الغامضة ، ويضع كشوف العلم فى متناول ادراك الانسان غير أنه سيحقق مع الزمن كشوفه وتطلعاته الخاصة به أيضاً عن طريق أدواته العلمية واستقصاءاته الجديدة ووسائله الدقيقة وأبعاده الشاسعة .

الفلسفة خطوة تقدمية يقوم بها الفيلسوف فى أى حقل من حقول المعرفة ، يصل عن طريقها الى معنى خاص أو نتائج معين ليلغيه فى النهاية بما يبدو له كنتاج جديد أرقى وأسمى وأصدق وكذلك الفن لا يقف

مآثره عند حد معين من الواقع الموضوعى ولا يقف عند مجرد البصمة  
الثابتة التى لا تتغير ، أو مما يكونه الإنسان العادى لهذا الواقع الحسى .

اننى أعارض ( سيزان ) الفنان المصور الشهير فى قوله : « ان الفن  
تسقى على غرار الطبيعة » ولكننى أتفق معه حين عاد فقال : « انه يترجم  
معرفة الطبيعة الى نموذج ( بلاستيكى ) تشكيلى الى طبيعة ثانية وثبتان  
بين القولين ، ان هذه الطبيعة التى يصوغها الفنان تصبح وسيلة الانسان  
لفهم الطبيعة الحقيقية والسيطرة عليها وتغييرها بالحذف غير المخل  
والإضافة المشرفة انما اذا تأملنا رسوم كهف « التاميرا » مثلا وجدناها  
طبيعة ثانية صاغها الفنان البدائى الأول — ليتمكن عن طريقها من الصيد  
والسيطرة على طبيعة الحقيقة النائرة الماثورة عن العالم الحيوانى .

ان تمثالا للفنان المصرى القديم ( كأبى الهول ) أو كتمثال ( خفرع )  
كلاهما نموذج لطبيعة ثانية تعبر عن رؤية الفنان ومثاليته الخاصة ،  
وكذلك الحال بالنسبة لبعض التماثيل التى أبدعها الفنان الهندى القديم  
أو أبدعها « ميكل أنجلو » . وحينما قرر « جيوتو » ان ينظر الى الجسم  
الانسانى والطبيعة من جديد ( كحقيقة حسية ) بعد ثمانية قرون من  
الشكلية البيزنطية فانه فتح الطريق أمام فلسفة فنية جديدة .

انك اذا اردت ان تلمس ما هو بمنزلة الروح فى عمل فنى فلا تنظر  
الى عنوانه أو موضوعه وانما انظر قبل أى شىء فى بنائه وتركيبه . وهذا  
البناء وهذا الروح هو المعنى الحقيقى فى الفن .

لقد استلهم « بيكاسو » الواقع الموضوعى فى لوحته الخالدة  
( جيرنيكا ) كما فى سائر أعماله ولكن من المستحيل ان نصف فن « بيكاسو »  
بالواقعية العينية بالمعنى المتعارف عليه لهذا اللفظ ولا احسب احدا  
جوسعه مع ذلك ان يتهم « جيرنيكا » بالرجعية .

ولنتجه الى بعض تماثيل فناننا العبقرى « محمود مختار »  
( كالغماسين ) أو نهضة مصر وما استلهمه من قيم الريف والتراث  
المصرى أو غيرها من الأعمال الأسطورية النحتية الخالدة التى سجلت  
الصور الانسانية الحافلة بكل ضروب المعاناة والاصرار والجلد والكفاح  
والتعبير عن معانى القومية والانتصارات الوطنية بالثقة والايمان وبالمثانة  
الشكلية الموهوبة .

ان هذا الابداع الفنى الذى شكل حضارتنا المعاصرة كان المخطط  
التشكيلى الذى قدمه الفنان للانسانية لتغيير نفسه وفقها لها مع فرض  
مقاييسه الجمالية على مستوى وجوده الاجتماعى والفردى وعلاقته مع  
الطبيعة بشكل لا مثيل له مسبقا وبذاتية تشتق دوافعها ومطامحها الجديدة  
من تفاعله المقصود وأدراكه الخصب ، ومن ثم يصنع بالخيال وبالممارسة  
معها الصورة الإبداعية التى يريدتها والتجربة الجديدة التى يفرضها .

أما فنائنا « محمود سعيد » المصور المصرى العملاق فقد استطاع في أعماله أن يفلسف الشخصية القومية المصرية والعربية وأن يجلو البنية المحلية بمظاهرها الاجتماعية وبأسلوبه المتميز المدرك لأسرار القيم الهندسية التشكيلية المفعمة بالطابع الشعري المتوقد ، وقد برع في الإيقاع اللوني المثبع والإتزان المعماري الرصين وتأليف العناصر بقدرة موهوبة فذة وبخاصة المرآة الأسطورية ذات الجواهر الأتوتى الصارخ وكذلك في تمثيله للسهل والجبل والبحر والنيل والحيوان وللشجر كل ذلك وغيره أداة « محمود سعيد » الفنان المصور الملم بأسلوبه الرصين المتمكن وبفلسفته العميقة الواعية .

ما أكثر فنائنا الرواد اجادة وابداعا وحذقا وسبقا ، ولست أجسد المجال هنا ينفسخ لفكرهم وبحسبى الإشارة والتلميح دون الحصر والتحديد بما تناولته ونوهت به بالنسبة لمن ذكرت من بينهم آنفا .

يستهدف الفنان المستوى الأعمق المبني على القوانين العليا والعلاقات الجمالية الأصلية التي تمكن خلف المظاهر ، ومن ثم فهو متجاوز نطاق الاحساسات العارضة الى مستوى التفكير المتعمق في بحثه عن جوهر الأشياء ليسد حاجة جديدة متطورة معاصرة يخترق بها حاجز عالم المظاهر السطحية ليقف على عتبة عالم جديد غريب قد لا يعرف عنه انسان الماضي شيئا ، بكلمة أخرى أنه يؤدي الى تعميق المعرفة البشرية واثرائها بشكلها الفنى والعلمى وبأمنية اللاموجود الذى يقف الفنان أمامه دائما ليتعامل معه ويتحداه .

الفلسفة سبيل يؤدي الى غاية وراءه ، تلك الغاية هي الحياة العملية المثلى على اختلاف مظاهرها وأشكالها وألوانها وحركاتها ودرجة حرارتها ، وكذلك الفن وحى عميق يستشف الحقائق ويجلوها ويسمى الى تحقيق الكيف قبل الكم وليس رجوعا الى الورا على وجه اليقين ، ولكنه استمرار ونمو واجادة وتأصيل توخيا للخير الاسمى وتأكيدا للبساطة والاعتدال ، ومعنى هذا أن الفنان اذا صور انسانا فهو لا يصور فردا يراه على غرار مآدى وإنما يصور منه المثل الأعلى للانسان أو الفرد الكامل منه ، فهو يلقى على الصورة نفحة علوية مما يتصوره من الكمال . أجل ! ان الفنان يرى الانسانية في الفرد وتكون وظيفته الأساسية أن يعرض علينا ما يتصوره من الانسانية بهذا النظر العالى فيما يصور .

المواقف الفلسفية لا يمكن ان تقوم على الانعزالية والبعد عن المجتمع والتاريخ والعالم ، وكذلك الحال بالنسبة للفن ، فالفيلسوف والفنان كلاهما لا يستطيع أن ينتج ما أنتجه من فكر فلسفى هادف أو عمل فنى رائع دون حوار مع الماضى أو دون اتصال بالواقع وبالأخرين .

التراث الفلسفى يقبل الانتقال من جيل الى جيل آخر بالصور المتجددة



التي تمكنها من اسماع صسوتها أو فرض سحرها على الآخرين . ان الفلسفة والفن لا يبدآن الا حينما يتها للأفراد ان يتنازلوا عن روح الشدة والعنف وأن يستعوضوا عنه بروح التفاهم والمودة من أجل مصلحة الفرد وخيره ومضيره وسعادته وخدمته وتحقيق مزيد من التوازن له .

لو رجعنا الى تاريخ الفلسفة وتاريخ الفن لوجدنا أن الفنان الحق والفيلسوف الحق قد اختلطا في أذهان كثير من عامة الناس — خطأ — من أنهما مخلوقان شاذان لا يدينان بالولاء لروح عصرهما ودين جماعتهما في أغلب الأحيان ، وأنهما ينزعان عادة الى مجال من العزلة الفكرية والتحقيق في الأبراج العاجية والارتفاع في سموات الخيال والابتعاد عن أرض الواقع وقد يلجأ بعض مدعى الفلسفة والفن الى مثل هذه المظاهر الشاذة والى المبالغة في التجريد على غير هدى أو أساس ، والاغراب في الغيبيات والتهئؤات المسرفة ، وهذا بالطبع ضرب من ضروب الافتعال الرخيص وتقمص لمظاهر هستيرية يرفضها الفن الأصيل ، بل يتبرا منها ومن أصحابها لأن الحق الاجتماعي لا يسمح بمثل هذا التخبط وهذا للشطط والمسح الذي يتحول بهذا العجز عن خلق الصور الأصلية كفرض له الى عمليات ميكانيكية عقيمة تستهلك مادة الطبيعة دون اعادة خلقها .

وفي حقيقة الحال ان الحياة بدون فلسفة وبدون فن انما يسودها الركود ويعتورها النقص ، ولن تكون بالتالى قابلة للتجديد الذى هو شرط حتمى لتمويل الفن الذاتى للانسان بلغته الجديدة ورموزه المستحدثة وطبيعته المستقيمة .

ان تخلص الفنان من التعقيدات الذاتية وعدم المبالغة والاسراف ردم للهوة السحيقة التى تفصل الفن عن المجتمع وانطلاق من موقع المواصللة للتفاعل الحميم مع المستوى الجوهري من العالم الموضوعى فى شماع من الأمل والنور والشعور . قد يبدو الفنان والفيلسوف بمظهر الرجل الخطير الذى يهدد كيان المجتمع ، ذلك لأنها يابيان على نفسيهما أن يكونا مجرد صدى فقط لعصرهما أو مجرد أسيرين لجمعهما .

ان أصداء العصر لابد أن تتردد فى مذاهب الفلاسفة واتجاهات الفنانين ، كما أن هذه الفلسفات لابد من أن تتلون بلون الاطار الحضارى الذى عاشوا فى كنفه ، ومن هنا كان الفيلسوف كما كان الفنان فى كل زمان ، ومكان موضع شبهات معاصريهم من المواطنين ، ومن ثم راح الناس يذيعون عنهم انهم قوم حاملون متطوفون معتلون فى عالم خاص بهم لا يمت بصلة الى الحياة والواقع ، ونحن نستنكر على الفنان والفيلسوف أن تقوم حياتهما على الانعزالية والبعد عن جوهر الواقع واغلاق الأبواب والافكار مع الآخرين .

الفن والفلسفة ضرورة حتمية حياتية بالنسبة لوجود الانسان

المصرى وتطوره الحضارى ولهذا لا يمكن ان يكونا ترفا او نافلة او طائفا من رموز جوفاء او ذات معان اعتباطية ملتصقة بها لأنها وسيلة الانسان لمواجهة الطبيعة وتغييرها ، وهذا يفصح عن شئ يتجاوز التغير المجرد الذى تفرضه الحاجات المباشرة . فالانسان هذا الكائن الحى الذى أنتجته الطبيعة يطمح فى النهاية الى ان يفرض مقاييسه وقوانينه الفنية على الطبيعة لاعادة خلقها ، وانه لتناقض عجيب اذا قيل ان الفن والفلسفة ضرب من ضروب الترف . فلم يكن هناك مجتمع فى أى عصر من العصور دون فن أو فلسفة كما لم يكن هناك مجتمع دون حد أدنى من ( التكنولوجيا ) والعلم .

ان كل تغير يجريه الفنان فى شكل الطبيعة يعد فى جوهره عملا فنياً وتحقيقاً لصورة الفن . ويعطى فى الوقت نفسه النموذج الحى الذى يهتدى به فى اعادة تشييد الطبيعة وبنائها وتسخيرها على مستوى عملياتها العميقة لتصبح فى متناول ادراك الانسان وعلى مستوى وجوده الاجتماعى وعلاقته بمجتمعه وليس غير الفن من وسيلة لتحقيق هذه الأمنية .

الحياة بدون فن وفلسفة يسود الركود آفاقها ويستولى الجمود على ذوقها العام ، بل تتقدم رهافة الحس ورقة الذوق وافساد الشعور ، ولا يظهر التجديد والابتكار فى دوائرها العلمية ومجالاتها الثقافية .

قديماء كانوا ينظرون الى الدور الذى يقوم به فنهم فى المجتمع على أنه دور الترفيه والتسلية ونحن ننكر ذلك أشد النكار ونرفضه رفضاً تاماً ونربأ بالفن السامى ان تكون مهمته مجرد تسلية للجماهير او تزيين للقصور أو ارضاء لنزوات السادة ان له رسالة ودورا ايجابيا فى مجال الكشف عن النفس الانسانية والنفوذ الى أسرارها وسر أغوارها البعيدة وتعميق الشعور بالحياة والتفطن الى ما هو مخفى من العواطف والمشاعر .

ان الفنان والفيلسوف لا يقفان عند الحد السطحى من المعرفة الحسية ، انهما يستهدفان دائما المستوى الأعمق عن القساية الأفضل والجانب الأروع بالاعتماد على القوانين والأسس والعلاقات والافكار التى تكمن خلف المظاهر ويمكن الكشف عنها ، فهما يتجاوزان نطاق الاحساسات الى درجات التفكير المجرد بحثا عن جوهر الأشياء ، وهذه الفاعلية الإدراكية بجانبها الحسى والفكرى تتبع بعامة من متطلبات الحياة المادية الانتاجية للانسان وتتكيف برؤياه ونظرته الى الواقع فى الفترة التاريخية المعنية .

ان الحقيقة الفكرية تتمثل فى التجريدات التى يخلقها الفيلسوف والفنان فى حدود المفاهيم والنظريات والتفسيرات والقيم التى يعطيها

فهذه الظواهر ، وهذه الأخيرة أى ( التفسيرات والقيم ) لها تاريخ مثير  
وخلاقة حافلة بالتغير تعكس بعلامة تفاعل الانسان مع الطبيعة .

يكشف هذا عن حقائق جسية تتطلب تجريدات فكرية جديدة تؤدي  
الى تعميق المعرفة البشرية بشكليها الفنى والعلمى ، وفى ضوء هذا  
الاتجاه فان الفنان يتحرى الطبيعة أولا لا لينقلها او يقلدها ولكن لكي  
يرسم صورة لفهمه لها تؤثر فى الانسان وتصبح جزءا من تجربته الحسية  
الحية ووعيه الذاتى ، ومن ثم يصبح أغنى حسا وأخصب خيالا وأعرفه  
بالمواقع وأكثر قدرة واستعدادا للسيطرة عليه وتغييره وفقا لمراه وتبعها  
لحاجاته .

ان الانسان يمر فى عصر نحول شامل وفريد على مستوى وجوده  
الاجتماعى والفردى وعلاقته مع الطبيعة بشكل لم سبق له مثيل .

ان الشكل القديم من التنظيم الاجتماعى ينتهى ليحل محله شكل  
آخر جديد أرقى وان ذاتية الانسان التى نمت فى المجتمع القديم وتشبعت  
بتقاليده السحرية ووسائله الغيبية والعقدية ، تتحول الى ذاتية من نوع  
جديد وتشقق دوافعها ومطامحها الجديدة من علاقاتها العلمية مع الطبيعة،  
وان الانسان بعد أن فهم ثم سيطر على المستوى السطحى الظاهرى  
من الطبيعة يتغلغل الى مستوى جديد عميق فيها . وان الفن الذى اعتاده  
الانسان حتى الآن من الظواهر السطحية ينتهى ويحل محله من جديد من  
آخر يعبر عن طموح الانسان الجديد لفهم الطبيعة وتسخيرها على مستوى  
عملياتها الدقيقة ، وتلك هى الحتمية التطويرية التى يمر بها الفنان حيث  
يعيد تركيب مظاهر الطبيعة محددا وفق الظروف المحيطة لأن القيم الفنية  
والفلسفية لا يمكن أن تظل فى حالة ثابتة أو غير متحركة .

لقد صار الانسان انسانا بشكله الحالى عن طريق تعامله الفريد مع  
الطبيعة ، وممارسته الذاتية مع غيره من الناس ، وهو بسبب هذه الممارسة  
المستمرة أصبح العامل الأساسى فى تطوير المجتمع وبالتالي فى تطوير نفسه ،  
وهكذا تصبح الممارسة المجال العلمى لتطوير الانسان ومجال ارتقائه  
الوحيد .

والفنان والفيلسوف كلاهما لا يقف من هذا الوجود متفرجا ولكنه  
يطل على ( الدراما ) الكونية ويراقبها عن كثب ، وليس منعزلا عنها ،  
بل تربطه بذراتها وعناصرها علاقة ايجابية فعالة تقوم على مزج التامل  
الحى كعامل من عوامل المعرفة بالممارسة الجادة وبالطاقة الخلاقة المبدعة  
التي تنتقل من المستوى المألوف ، مستوى المظاهر المرئية الى المستوى  
الأعمق مستوى العمليات الجديدة التى تضعه أمام المجهول ليميط عنه اللثام  
ويكشف الأشكال التى تكمن خلف المراتبات المتغيرة .



ولكى يرسم الفنان والفيلسوف صورة صادقة للعالم من حولهما  
عليهما أن يزيحا عنه الغطاء الخارجى ليرياه بالنظر العالى الدقيق على  
حقيقته ، وتكون وظيفتهما أن يعرضا ما يتصورانه عن روح هذه الإنسانية  
فيما يصورانه ، وأن يقيضا عليها من الأشكال الكلية والرموز الخاصة التى  
تجيب عن طريق الخيال الواسع والحواس اللباسة والادراك العميق  
والوحى المتدفق .

وبعد ، فان الفن لن يحقق ذاته ، ولن تؤكد الفلسفة كيانها المستقل  
الا اذا خاضت الفنون وعالجت الفلسفة مشكلات الانسان الفعلية التى  
تعوق الحركة والتقدم ، وأسهمت بدورها الحقيقى فى حياة الناس واثرائها ،  
وفى خدمة قضاياهم المعاصرة وخلق تعاون شامل بينهم حتى يتقاربوا على  
تباعد المنازل واختلاف الأجناس ، ومن ثم تورق فى نفوسهم الآمال من جديد  
وتنتعش الهمم فى كل بيئة وفى كل مجتمع وفى معارك النماء .

\*\*\*

# تطوير تدريس الرياضيات ضرورة ومسئولية...

( ٢ )

**جورج نجيب ملطى**  
عضو بعثة الاتحاد السوفيتى

هدف البحث الحالى هو :

١ - تحديد المفاهيم التى تعتبر أكثر فهما من قبل التلاميذ عن غيرها  
واسباب ذلك .

٢ - تحديد المفاهيم التى تعتبر اقل فهما من قبل التلاميذ عن غيرها  
واسباب ذلك .

٣ - النوع السائد فى فهم التلاميذ للمفاهيم ويقصد بذلك اى من  
النوعين .

**الفهم التجريدى :** بمعنى تجريد الصفات الأساسية التى تعطى  
لمصطلح معين مفهوما رياضيا محدودا .

**الفهم التعرفى :** بمعنى التعرف على المفهوم فى صورة او أكثر من  
صور وجوده .

٤ - انماط الأخطاء السائدة الشائعة بين التلاميذ واسبابها وعلاجها .

وهنا تجدر الإشارة الى انه بالرجوع الى اجابات التلاميذ فان النتائج  
الاولية لها تشير الى ان المخاوف الخاصة بالصياغة اللغوية ليس كما يظن  
فنتائج تلاميذ الصف الاول الاعدادى الذين طبقت عليهم جزء من تلك  
الاختبارات - وهى الموضوعات اساسا لتلاميذ الصف الاول الثانوى لم تقل  
عن نتائج تلاميذ الصف الاول الثانوى ( بالرغم من استخدام الاختبارات  
لمصطلح فئة بدلا من مصطلح مجموعته التى يستخدمها تلاميذ الصف

٤٩ (الاعدادى) وكذلك الاسئلة التى اثير الى صعوبتها بالذات لم تقل نسبة المجيبين عليها اجابة صائبة عن غيرها من الاسئلة ذلك الى جانب ان اسئلة التلاميذ اثناء تأديتهم للاختبارات والتى اضطر الى الكاتب الى الاجابة عليها لعدم فهم المراد منها كانت ٦ اسئلة من ٢٣٠ سؤالا وقد عمد الكاتب الى شرح المقصود منها فى كل فصل تناوله تطبيق الاختبارات لضمان الموضوعية بالرغم من ان تساؤلات التلاميذ عكست فى اثنين منها عدم فهم للموضوع المطروح لا عدم فهم للصياغة .

ويؤكد ذلك نتيجة الاجابة على احد اسئلة الاستفتاء الأخير وهو « هل فى اسئلة الاختبارات كان غامضا المطلوب منك عمله ؟ ( اجب بـ : دائما - أحيانا - نادرا ) » .

دائما	أحيانا	نادرا
العدد النسبة العدد النسبة العدد النسبة		
المئوية	المئوية	المئوية
باب الشعرية ١	٣ % ١٧	٥١ % ١٥
المعباسية التجريبية ١	٢٦ % ١٠	٢٦ % ٢٣
		٦٠ % ٢٣

كما أجابت ٤ من طالبات المعباسة التجريبية الثانوية الاجابة « لا » وذلك بنسبة ١٠ % بالرغم من عدم طرح تلك الاجابة كأحد الاختبارات الممكن الاجابة بها . ( النسب المئوية مقربة الى اقرب رقم عشرى ) .

اما بالنسبة للسؤال ٤٦ والتى رأت الاستاذ سعاد انيس بأنه مكرر بالرجوع اليه تبين أنه يقيس مفهوم « عدم كون فئة ما فئة جزئية أخرى » وهو يختلف عن مفهوم « الفئة الجزئية » ويسبب هذا اختلاف نسبة الاجابة الصحيحة بوضوح على اسئلة المفهومين بالرغم من العلاقة الوثيقة بينهما .

وعن تأثير التجربة الاستطلاعية التى اقترحها الاستاذ محمد أبو يوسف فإن النتائج التى كان يمكن أن تمدنا بها كانت ستتحصر فى اعادة صياغة التعليمات والاسئلة وهو ما تأتى من التجربة الاستطلاعية فى موضوع الفئات والتى قام بها الكاتب فى عام ١٩٧٠ خاصة وأن نوع الاختبار ( الاختبار من متعدد ) وكذلك تعليمات الاختبارات لم تتغير من موضوع لآخر حتى لا يتشتت جهد التلميذ فى التعرف على التعليمات الى جانب تفوق اختبارات الاختيار من متعدد عن غيرها فى قياس الفهم . يضاف الى ذلك أخيرا أن الكاتب لم يكن يهدف الى وضع اختبارات تحصيلية ومن ثم الابتعاد عن المفاهيم الصعبة جدا أو السهلة جدا بالنسبة الى التلاميذ وإنما كان الهدف هو وضع اختبارات تشخيصية بهدف تشخيص نوع الفهم ومداه لكل



مفهوم يطرقه المقرر في الموضوعات المختارة ومع هذا فان الكاتب يتفق مع الاستاذ محمد ابو يوسف في أنه لو توفر القيام بتجربة استطلاعية جديدة لكان هذا مدعاة الى اضافات جديدة ولا شك أن كل عمل علمي يتصف بالدينامية وأنه وبعد تطبيق الاختبارات الحالية للمفاهيم بأعدادها الضخمة ٢٣. سؤالاً — وهو بهذا يختلف اختلافاً بينا عن الاختبارات السابقة التي عالجت المفاهيم الرياضية من ناحية الكم — وبعد تطبيقه على عينة مكونة من عدد كبير من التلاميذ فإنه يمكن اجراء بعض التعديلات في تلك الاختبارات الا ان هذا لا يؤثر في حقيقة أن الاختبارات بوضعها الحالي وبطريقة تطبيقها قد أدت الغرض الذي وضعت من أجله .

بالنسبة للثبات فقد قام الكاتب بتطبيق الاختبارات على مجموعة من التلاميذ وبعد أسبوعين أعاد تطبيق نفس الاختبارات على نفس المجموعة هذا وإذا كان حتى الآن لم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في الاختبارين الا أن النتائج الأولية تؤكد ثبات الاختبار حيث أنه لوحظ ثبات الاجابة ليس فقط الصحيحة بل والخاطئة كما لوحظ ثبات السلوك الفكري للتلميذ حيث لوحظ أن التلميذ الذي اختار اجابة لسؤال معين ثم رجع عنها واختار اجابة أخرى وذلك في المرة الأولى لتطبيق الاختبارات قد سلك نفس السلوك عند تطبيق الاختبارات للمرة الثانية .

هذا وإذا كانت نتائج تلك الاختبارات ومعالجة تلك النتائج لازال أمراً بعيداً حيث يجب أن تحتوى على نتائج عامة يستفاد منها في تأليف الكتب المدرسية ، كما يستفيد منها كل معلم ، كما أن نتائج فصل بعينه يمكن أن يكون ذا فائدة كبيرة لمعلم ذلك الفصل الى جانب أن النتائج الأولية تحتوى على نتائج عديدة الا أن النتائج الأولية فيها جانباً جديراً بالإشارة اليه يتناول ما يلي :

**أولاً :** النتائج الأولية الخاصة بتطبيق الاختبارات وأخص بها هنا نتائج مدرستى باب الشعرية الثانوية بنين ، العباسية التجريبية الثانوية بنات .

فبعد رصد اجابات التلاميذ وبالرغم من أن مستوى الطلبة والطالبات يعد متوسطاً بالنسبة لمجموع درجات الشهادة الاعدادية الذى به قبلوا في المدرستين ومع أن الاجابات الصحيحة فى بعض الأسئلة كان قريباً من الصفر فى المائة كما هو الحال عادة فى الأسئلة الخاصة بالمفاهيم الا أنها ارتفعت فى أحيان كثيرة لتصل فى النوع التعرفى فى بعض الأسئلة الى نسبة ١٠٠٪ وفى النوع التجريدى فى بعض الأسئلة الى أكثر من ٩٠٪ والواقع أن هذه النتائج لم تكن متوقعة من قبل الكاتب خاصة وأن الاجابات الخاطئة لكل سؤال كانت تختلف اختلافات بسيطة ولكنها دقيقة عن الاجابة الصحيحة حيث كانت الاجابة الصحيحة يشترط فيها أن تكون فى النوع التجريدى نصلاً .

ضروريا وكافيا كما روعى أن تبعد عن النصوص المحفوظة وكذلك عن الرموز المستخدمة بالكتاب المدرسي .

وهنا تجدر الإشارة الى قول فهر « بينما تدل الاختبارات على تفوق فى الفواحي الآلية فان ٢٠٪ فقط من طلبة الصف الأول الاعدادى فى الجبر يفهمون معنى النظام العددي أو المقدار ذى الحدين أو المعادلة أو العامل أو العامل » .

كذلك تجدر الإشارة الى أنه فى اختبارات الباحثة نبيلة زكى ابراهيم بالمرحلة الاعدادية ( ١٩٧٠ ) كانت نسبة الاجابة الصحيحة عن السؤال الوحيد الخاص بالتعرف على المعادلة ( ما يمكن تسميته بالفهم التعرفى ) ٢٤٫٧٥٪ أما الأسئلة الثلاثة عشرة الباقية فقد تراوحت فيها نسبة الاجابة الصحيحة بين ٢٥٫٥٪ ، ٤٨٪ وذلك بالصف الثالث الاعدادى .

هذا وتلك النتائج الأولية برغم أوليتها الا أنه تعد مؤشرا هاما لاهتمام المعلم والتلاميذ بالفهم وهو ما يعد انعكاسا لعدة عوامل أهمها طبيعة الرياضيات الحديثة ثم يأتى اعداد المعلم لها وتدريبه . والواقع أنه بالرغم من الشك الكبير لدى الكثيرين فى مستوى معرفة المعلم والذي له ما يبرره موضوعيا الا أنه وحتى نوع هذا الشك أدى فى رأى المكاتب ( الأولى هنا ) الى عدم لجوء المعلم بعد الى اهمال الفهم والتحول الى الآلية وتصنيف التمارين وهو المحظور الأول الذى يجب التحرص منه على تطبيق الرياضيات الحديثة عندنا .

ويزيد من دلالة تلك النتائج أن عدد الاختبارات وصل فى بعض الأسئلة الخاصة بالفهم التجريدى الى ١١ اجابة يختار منها الطالب الاجابة الصحيحة وهو ما لم يتبع من قبل اذ أن الباحثين كانوا يحرصون على ألا يقل عدد الاجابات عن ٤ بعدا عن حساب اثر التخمين ولكن فى نفس الوقت لم يزد عدد تلك الاجابات عن خمس اجابات عادة كما لم يوضحوا كيفية صياغتهم لتلك الاجابات بينما فى الاختبارات الحالية كل اجابة تعكس فرضا مصاغا الى جانب وجود اختيار ( اجابة أخرى ٠٠٠ ) أو ( ليس واحدا مما سبق ) لكل سؤال حسب طبيعته حتى يترك للتلميذ الحرية الأكبر فى اختياره بعيدا عن التخمين والذي تؤكد نتائج الاستفتاء الأخير أن التلاميذ لم يلجأوا اليه . كما يدعم دلالة وأهمية ارتفاع نسبة الاجابات للتلاميذ كون الأسئلة ليست سهلة . كما أكدت ذلك الأستاذة سعاد انيس لبعض أسئلتها .

ثانيا : النتائج الأولية الخاصة بالاستفتاءين اللذين طبقا على الطلبة والطالبات فالى جانب بحث عن العوامل المؤثرة فى اجابات التلاميذ ومنها

الميل نحو الرياضيات والميل نحو التعليم بصفة عامة وذلك من خلال أسئلة تكشف عن ذلك في الاستفتاء الأول والملحق بالاختبار الأول ففسد تضمن الاستفتاء الثانى الملحق بالاختبار الأخير رأى الطلبة فى نقاط هامة منها وضوح تعليمات الإختبارات ، المقصود من كل سؤال ، صعوبات الاختبارات وعيوبها وقد تضمن ذلك الاستفتاء السؤال التالى :

« هل تفضل دراسة الرياضيات الحديثة حالياً أم تفضل ابدالها بالرياضيات العادية ؟ ( اذكر سبب اجابتك ) » .

وفيما يلى نسب اجابات التلاميذ عن ذلك السؤال :

فى مدرسة باب الشعرية الثانوية :

حضر من تلاميذ الفصل ٢٤ تلميذاً من ٣٦

٢٧ طالبا أجابوا بتفضيل الرياضيات الحديثة

٢ طالبا أجابوا بتفضيل الرياضيات التقليدية

٤ لم يجيبوا بشيء .

ومن ذلك يتضح أن ٩٠٪ من الطلبة الجيبين عن ذلك السؤال يفضلون الرياضيات الحديثة أما طالبات العباسية التجريبية الثانوية وبالرغم من أن ٦٠ طالبات يودون الالتحاق بالقسم الأدبى فى العام القادم وكلهن لا يرغبن فى أن تحتوى مناهج القسم الأدبى على منهج للرياضيات ، أربعة منهن فى قائمة الاستمتاع بالمواد الدراسية يضعن الرياضيات فى المراكز التسعة ( الأخير ) ، اثنتان تضعان الرياضيات فى المركز الثامن ، والى جانب ميول أدبية واضحة كشفت عنها اجابات التلميذات عموماً لأسئلة الاستفتاءين المختلفة .

فان ٢١ طالبة تفضل الرياضيات الحديثة

١٢ طالبة تفضل الرياضيات التقليدية

٢ طالبتان - لم يجبن بشيء

( احدهن كتبت بأنها لا تحب أى من الرياضيتين وانما تريد الأدبى )

وبذا تكون نسبة تزيد على ٦٣٪ من الطالبات الجيبات يفضلن الرياضيات الحديثة مع ملاحظة أن لهذا الفصل ظروف خاصة من أهمها غياب مدرسة



الفصل لمدة شهرين في بدء الدراسة لمرضاها مما اضطرها الى الاسراع في تدريس المقرر الى جانب ظروف أخرى لا تمثل الظروف العامة لمدرسة العباسية التجريبية . وفي مدرسة الطبرى الثانوية بنين :

٣٠ طالبا يفضلون الرياضيات الحديثة

٢ طالبان يفضلان الرياضيات التقليدية

٣ طلبة لم يجيبوا بشيء

ومن ذلك يتضح أن أكثر من ٩٢٪ من الطلبة المجيبين يفضلون الرياضيات الحديثة .

أما النتيجة العامة للمدارس الثلاث فهي أن ٧٨ طالبا وطالبة من اجمالى الطلبة والمطالبات المجيبين وعددهم ٩٥ يفضلون الرياضيات الحديثة وذلك أى ينسبة تزيد على ٨٢٪ ، وهنا تجدر الإشارة الى الأسباب التى ساقها الطلبة والمطالبات مبررا لاجاباتهم . فالمفضلون للرياضيات الحديثة يقولون بأنها نوع جديد وأسهل ، فكرتها جميلة ، دقة وسهولة ، أشعر بلذة المغامرات لأنى أحل مسائل من نوع جديد ، لأنها تعتمد على التفكير والاختيار وليس لها قوانين كثيرة يحل بها ، أسهل وأشيق ، لذينة أكثر من العادية ، لأنها تحتاج لمجهود ذهنى أكبر ، لغة متحركة ليس لها جمود ولها تطبيقات نظرية على الحياة العادية ، دقة وسهولة ، تعبر عن مفاهيم صحيحة ، أقبلها بسهولة ، تنمى التفكير أكثر ، لأنى فيها أحسن من غيرها وتفهم أسرع من غيرها ، لأننا نعرف سبب كل شيء بينما فى العادية نحفظ فقط وهذا أضر شيء ، لأن فيها تفكير كثير وفهم أكثر من الحفظ وهذا أحبه ، لأننى اعتدت عليها ، سهلة وشيقة ، لأننى عرفت المقصود منها ، وعندى حب استطلاع للجديد ، لأننى لا أفضل حفظ النظريات الهندسية ، لأن بها طرق جديدة للحل فى الجبر أسهل ، لأنها سهلة بالمرغم من أننا كنا نعتقد أنها صعبة ، لأنها مادة شيقة ونكتشف فيها الجديد ولكنها ليست صعبة ، لأنها ظهرت بأسلوب حديث ميسر على مستوى بلدنا ، لعدم وجود فروع لها ولأنى أسير فيها جيدا ، لأننى لا أفهم الهندسة ، حسب طبيعة العصر ولأنها ستعمم فى المستقبل ، لأنى لا أحب بعض دروس الجبر فى العادية بالرغم من وجود بعض الأفكار الصعبة فى الحديثة .

١٠ أنه من الجدير بالذكر أن طالبة قالت ، ولكن يجب أن تدرس جيدا حتى تستوعب بسهولة لأن بها تطور ، وأخرى كتبت ولكن بتوسع ليسهل استيعابها كمفاهيم على أساسها .

أما المفضلون للرياضيات التقليدية فإن الأسباب التي يسردونها لتأييد وجهة نظرهم هي : لأن العادية يوجد كثير من المدرسين متمكنين منها أما الحديثة أداة لكسب المال لبعض المدرسين ، لأنى كنت أحصل على درجات أعلى ، واضحة نستطيع أن نثبت بوضوح دون اتباعها قوانين مثل الرياضيات الحديثة التي هي أحسن للجامعة ، وجود من يساعدنى بها فى المنزل ، لا نستخدم الحديثة فى بعض المسائل الأخرى كما أن بها تناقضات ، لأن الحديثة كل تمرين يحتاج لشرح وفكرة تختص به ، لأننى أعتقد أن فهمها يسهل عن الرياضة الحديثة ، لأنها كانت تتناسب معى ولأن كتاب المدرسة غير كاف ولا يساعدنى على أن أفهم منه وضرورى درس ، لوجود الجبر وسهولته ، العادية تعطينا أفكارا من الهندسة والجبر أما الحديثة من فراك عقل حتى وصلت الى هذه النتائج ( حديثة ) ولا داعى لها لأنها تعتبر زى عدمها وهى مادة طبيعة أكثر منها رياضة ، لأن الحديثة لم تدرس درسا واقيا ، لأنها أسهل من الحديثة بحكم استيعابى لها ٩ سنوات يجب البدء بالحديثة من ابتدائى ، لأنى تفوقت فيها وتعودنا عليها ، وهى لا تشمل رموزا كاللحديثة .

فى نهاية ذلك التقرير يود الكاتب أن يشير الى تطبيق الاختبارات تم فى ظروف موضوعية الا أنه هنا تجدر الإشارة الى أنه عند تطبيق ذلك الاستفتاء على نفس التلميذات وبعد أسبوعين من التطبيق الأول فان تفضيل التلميذات لاحدى الرياضيات على الأخرى لم يتغير فيما عدا الطالبة التى سبق أن ذكرت بأن الرياضيات الحديثة فراغ عقل فانها كتبت فى المرة الأخيرة « أفضل الرياضيات الحديثة الآن » .

وفى نهاية الحديث عن البحث الحالى المشار اليه فان الكاتب يود أن يشير الى أن تطبيق الاختبارات تم فى ظروف موضوعية وضح فيها للطالب الهدف من البحث وحرية التعبير عن نفسه فى استفتاءين وقد كان ذلك بالفعل متحققا الى جانب الأمانة فى أداء الاختبارات لدى الغالبية العظمى والتى تقرب من الاجماع . كما أن من المفيد أن يشير الكاتب الى اهتمامه فى بحثه بدراسة العوامل المؤثرة على الفهم وفى مقدمتها الكتاب المدرسى ميل التلاميذ نحو الرياضيات نوعية المعلم واهتماماته وخبرته درجات التلاميذ بالشهادة الاعدادية وكذلك فى امتحان نصف السنة .

هذا والنتائج الكاملة للاجابات والتفسيرات والمقترحات أى ما من شأنه أن يحقق هدف البحث فهو ما سيصل اليه الكاتب بعد أكثر من عام .

بعد العرض السابق للشواهد الدالة على ضرورة التطوير وأهميته يتحدث الكاتب عن مسئولية التطوير ، أى على عاتق من تقع مسئولية التطوير ؟

والواقع أن المسئولية تقع في المحل الأول على عاتق أساتذة الجامعات في المواد المختلفة وليس فقط على أساتذة الرياضيات وأساتذة تدريس الرياضيات وذلك بالتعاون مع الهيئات والمنظمات وفي مقدمتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم Alecsو ، وزارة التربية والتعليم .

فبالنسبة لأساتذة الجامعات عليهم أن يعقدوا الاجتماعات بالتعاون مع الهيئات الأخرى ولتكن ( المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ) بهدف تطوير المناهج الحالية في الجامعات وليس فقط في كليات العلوم . وذلك يتسنى بدراسة المناهج المناظرة في الكليات المناظرة في دول العالم التي أخذت بتدريس الرياضيات الحديثة في دراستها على نطاق واسع وفي مقدمة تلك الدول ، الدول الاسكندنافية ( حيث نجحت هناك مشروعات تدريس الرياضيات الحديثة في استيعاب تلاميذ التعليم العام للمناهج التي كانت موجودة بالجامعات حتى المرحلة المتوسطة الجامعية ) ، فرنسا ، الاتحاد السوفيتي ، بريطانيا ( مع ملاحظة أن الرياضيات الحديثة لها مشروعات عديدة شملت دول من كل القارات بالتعاون مع منظمات وهيئات مختلفة ) .

أما في كليات العلوم فإن التصالح واجباً بين أساتذة الرياضيات وأساتذة العلوم المختلفة وعلى سبيل المثال بين أساتذة الرياضيات وأساتذة الفيزياء وذلك بالبحث عن الحلول المفيدة للطرفين في ظل تدريس الرياضيات الحديثة ومرة أخرى يجب الرجوع في هذه الحالة الى المناهج المقارنة في الدول المختلفة والمشاكل التي واجهتها وحلولها .

كذلك في كليات الدراسات الاقتصادية والانسانية والتكنولوجية لابد من البحث عن التطبيقات التي يمكن فيها الاستفادة من الدراسة السابقة لطلبة المرحلة الثانوية عندنا والمناهج الواجب ادخالها أو تعديلها والى أى مدى ؟ وكيف ؟ .

هذا وإذا كانت تلك المسئولية لازالت أمراً بعيداً بعض الشيء لعدم تمثيل الملتحقين بالجامعات من دارسى الرياضيات الحديثة لنسبة كبيرة من مجموع الطلبة الملتحقين بها إلا أن هذا أمراً يجب التخطيط له مبكراً .

أما بالنسبة لأساتذة تدريس الرياضيات فإن المرحلة الحالية هي مرحلتهم إذ أنه كان ينبغي أن يقوم تطبيق تدريس الرياضيات الحديثة الذي تم بالمدرسة الثانوية منذ عام ١٩٧٠ وحتى الآن تقويماً شاملاً وعلمياً من جميع النواحي .

كذلك وإن كان الهدف من البدء بالمرحلة الثانوية هو الإسراع بالتطوير



فى المستويات العليا المتخصصة وهى مستويات التعليم العالى والدراسات العليا فانه كان من الواجب على أساتذة تدريس الرياضيات البحث فى تجريب مناهج للرياضيات الحديثة فى المراحل المختلفة والمقصود بالتجريب هنا ليس فقط اختيار المنهج وتطبيقه وانما والى جانب ذلك تقويمه وتعديله ان نتائج التقويم هى بمثابة « تغذية راجعية » وموجهات علمية للتغيير ثم التقويم وهكذا حتى نحصل على مناهج أحسن مكتوبة بطريقة أفضل معد لها المعلم اعدادا أكمل وذلك خاصة وأن المقررات المعمول بها حاليا فى الرياضيات الحديثة بالمرحلة الثانوية تعاني من أنها تبدأ من الصفر بالنسبة للغة الرياضيات الحديثة والتي كان يمكن توفير وقت كبير منها للنمو الرأسى أو الكيفى فى موضوع أو أكثر لو أن تلك اللغة سيطر التلاميذ على جزء كبير منها بالمرحلتين الابتدائية والاعدادية وبطريقة مجرية خاصة وان ذلك له من التأثير النفسى المطلوب ما يدعو للاسراع بالبدا بالمرحل السابقة للتعليم الثانوى .

والواقع أنه بمسح الأبحاث الخاصة برسائل الماجستير والدكتوراه فى الفترة السابقة ومنذ عام ١٩٧٠ يتبين أن عدد الرسائل التى كان لها صلة بتحقيق أهداف التطوير تنحصر فى ثلاث بحوث لا يعتقد بأن نتائجها قد تعرف عليها كل المتخصصين من الأساتذة القائمين على تطبيق تدريس الرياضيات الحديثة لدينا .

وبعد . . ثم ماذا ؟ ماذا بعد هذا الاستطراء ؟

لا شك أنه كتطور طبيعى للعرض السابق أن يطفو الاقتراح الأمثل فى رأى الكاتب وهو ضرورة البحث ومن الآن هن انشاء أكاديمية للعلوم التربوية على أن تضم فى عضويتها أساتذة التربية فى الميادين المختلفة بنسبة ٥٠٪ من عدد الأعضاء وأما النصف الآخر فيكون من أساتذة العلوم الرياضية والطبيعية والاقتصادية والانسانية .

**مهمة تلك الأكاديمية ارى ان تتناول :**

**اولا - فى مجال البحث العلمى :**

١ - وضع الخطوط للأبحاث التربوية المختلفة اللازمة فى جميع العلوم التربوية بما فيها تدريس المواد المختلفة وكذلك البحوث الخاصة بالعلاقة بين المواد المختلفة وذلك فى ظل أولويات عامة لتلك الأكاديمية ثم أولويات اللجان فيها مثل لجنة لتدريس الرياضيات على أن توجد خططا طويلة الأجل وأخرى قصيرة .

٢ - توزيع تلك البحوث على كليات التربية ( العدد الحالى لها ١٣ كلية وهو فى تزايد مطرد ) بما يتناسب مع امكانيات كل كلية وظروفها العملية مع تخصيص مدرسة تجريبية لكل كلية تشتمل على المراحل المختلفة بل وبدءا بقسم للحضانة .

### ثانيا - فى مجال تبادل الخبرة والتدريب :

١ - دعوة الخبراء الأجانب الثقة فى الميادين المختلفة ومن دول مختلفة وارسال البعثات والمهمات العلمية على جميع المستويات مع تخطيط لاعدادها وأهدافها وموضوعات الدراسة بها .

٢ - المساهمة فى اعداد خطط تدريب المعلمين واعادة تدريبهم .

٣ - ترجمة كتب المناهج الموجودة فى بعض الدول حسب ثقلها فى الميدان المراد الترجمة فيه على أن تغطى المواد العلمية فى التخصصات المختلفة بما فيها التربية .

٤ - الاشتراك فى الدورات العلمية الهامة فى التخصصات المختلفة وتخطيط توزيعها على كليات التربية المختلفة .

### ثالثا - فى مجال رعاية الطلبة ذوى القدرات الخاصة :

١ - عمل مسابقة بين نهاية كل من المرحلتين الابتدائية والاعدادية فى المواد المختلفة وفيما يخص الرياضيات يرى الكاتب أن تحتوى تلك المسابقات على اختبارات لها القدرة على اكتشاف القدرات الرياضية لدى التلاميذ وبخاصة فى جانب التنظير .

٢ - انشاء مدرسة لكل مادة للمتفوقين فى كل مسابقة فبالنسبة للرياضيات تنشأ مدرسة واحدة للرياضيات على مستوى الجمهورية يساعد فى الاشراف عليها أساتذة من الجامعات سواء فى الرياضيات أو فى طرق تدريسها على أن يشمل الاشراف تخصص أستاذ معين يفضل ذو عدد محدود من الطلبة .

٣ - الى جانب اختيار المعلمين الأكفاء لتلك المدرسة وبأنصبة أقل من المعدلات المعتادة فإن على الأستاذ المشرف أن يتابع ذلك بتخصيص حصة يلتقى فيها للشرح والمراجعة مع تلاميذ ذلك الفصل والاستماع الى أسئلتهم وتوجيههم الى التعمق الأكثر .

٤ - العمل على وجود مكتبة رياضية تشتمل - فى المرحلة الثانوية - على مناهج مختلفة مدرسية من دول مختلفة باللغات التى يجيدها الطلبة .

٥ - وعموما فان الكاتب يقترح على الأكاديمية المقترحة دراسة مناهج المدارس المماثلة الموجودة فى بعض دول العالم بما فى ذلك أنشطة الطلاب والحياة المدرسية عموما بها وبما فى ذلك نظم الاشراف وكيفية تأمين مستقبل خريجها والواقع أن الاقتراح الخاص برعاية الطلبة الموهوبين له من المبررات الواقعية والمحلية الكثير وخاصة فى مجال الرياضيات .

أما الأسباب التى يرجع اليها الاقتراح الخاص بأكاديمية العلوم التربوية فهى :

١ - كثرة عدد الكليات التربوية .

٢ - كثرة الدارسين للدبلوم الخاصة بكل منها والمنهين لدراسته .

٣ - كثرة الراغبين للقياد لدرجتى الماجستير والدكتوراه والكاتب يذكر على سبيل المثال أن عدد المسجلين لدرجتى الماجستير والدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس يزيد عادة عن ٦٠ دارسا .

٤ - القلة النسبية لعدد أساتذة التربية مما يحدو بنا الى المركزية فى تخطيط البحوث الى جانب تشتت مواقع الكليات مما يدعو الى لا مركزية التنفيذ وفى هذا يمكن الجمع بين مميزات المركزية والملا مركزية والاستفادة بالظروف البيئية المختلفة فى اعطاء كل بيئة نصيبها الواجب من البحث العلمى التربوى .

٥ - الحاجة الى الجهود التكاملية بين الخبراء فى العلوم المختلفة سواء من خبراء المواد أو خبراء تدريسها أو خبراء العلوم النفسية والتربوية الأخرى .

٦ - تشتت الأبحاث وتناثرها وبالتالي ضياع جهود كبيرة وقادرة يمكن الاستفادة منها اذا احسن توجيهها بالتخطيط فى مجال تطبيقى من المجالات الأولى والأولى بالتخطيط لها وهو مجال البحوث التربوية .

فى مجال تدريس الرياضيات كان هناك مشروع بحث لرسالة ماجستير بموضوعه يتعلق بتدريس الحساب فى حقبة زمنية طويلة ( من ٠٠٠ الى ٠٠٠ )



وبالرغم من طرافة الموضوع والجهد الكبير الذى بذله الباحث فيه ولفترة طويلة الا أنه فى الواقع كان من الأجدى استثمار الجهد والوقت فى شيء أهم .

واستكمالا لهذا الاقتراح يرى الكاتب أن يتم تعاون بين تلك الأكاديمية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لإنشاء أكاديميات مشابهة فى الأقطار العربية الشقيقة الأخرى والتي فى كثير منها توجد حاليا دراسات عليا تربوية وتنسيق الجهود بين تلك الأكاديميات ( أو الفروع لأكاديمية واحدة ) وخاصة فى تخطيط البحوث المطلوبة وتوزيعها على أن المأمول فى المستقبل البعيد لتلك الأكاديميات أن تحتوى على معاهد خاصة بها للبحوث والتدريب وبالتالي على افراد وظيفتهم البحث العلمى فى خطط طويلة الأجل ومستمرة .

غير أنه بعد ذلك الاستعراض الطويل يرى الكاتب أنه ينبغى ألا يغيب عن الأذهان أن الوضع الحالى لخريجي كليات التربية لا يمكنه من الدراسات العليا فى مادة التخصص لا تربويات هذه المادة بنفس اليسر الذى تتيحه تلك الكليات لخريجي الكليات الأخرى غير التربوية .

فكليات التربية تساوى بين خريجيه وخريجي الكليات المختلفة من الراغبين فى الدراسات التربوية باتاحة الفرصة لأي منهما للقيـد لدرجة الماجستير بعد الحصول على الدبلوم الخاصة فى التربية ( الذى تتطلب الدراسة له عامين دراسيين كاملين بعد الدرجة الجامعية الأولى سواء لخريجى الكليات التربوية أو غيرها ) أما الكليات الأخرى المناظرة مثل كلية العلوم فهى لا تسمح لخريج كلية التربية باكمال دراسته العليا فى مادة تخصصية الا بعد التحاقه بالصف الثالث بها بالرغم من أن كيف وكم الدراسة لخريجى كلية التربية فى مادة التخصص لا يختلف ذلك الاختلاف البين عن خريج كلية العلوم . بل أن كيف الذى درس به خريج كلية التربية قسم الرياضيات مثلا يمكنه من استكمال دراسته العليا فى الرياضيات مباشرة . أما اذا لزم أن يتساوى الخريجون فى الكم فان تنظيم دراسات خاصة لخريجي كليات التربية الراغبين فى تلك الدراسة لعدة أشهر يعد كافيا لتحقيق تلك المساواة .

وهذا يراه الكاتب اتجاها تربويا أصيلا وتطبيقا لما يقول به دكتور جمال صقر عن « التعليم فى قنوات مفتوحة » فى كتابه ( الاشتراكية والتربية ) ، كما يؤكد أنه أندريه ديلبير Andre Delnt من أن « هناك مصلحة فى أن نسهل العلاقات بين مدرسي المستقبل وباحثي المستقبل ومستخدمي الرياضة فى المستقبل » وذلك فى كتاب « اتجاهات حديثة فى تدريس الرياضيات » وكل هذا مرة أخرى يرجع الى ضرورة التعليم فى قنوات مفتوحة وذلك لا بالمواربية وانما بالانفتاح الكامل حتى يحقق كل فرد ذاته باستعداداته وقدراته وحتى

يحقق الوطن أمله فى الاستفادة بالقدرات التى يمكن أن تضيف الى الوطن بل الى العالم كله .

وهذا المبدأ يستحق دراسة كيفية تحقيقه ليشمل تطبيقيا تعليم الكبار لا مجرد محو أميتهم ، سهولة الانتقال من القسم الأدبى الى القسم العلمى والعكس ، سهولة الانتقال للتلاميذ بين التعليم الفنى الثانوى والتعليم الثانوى العام ، سهولة الانتقال من مراكز اعداد الفنيين الى الكليات والمعاهد المناظرة ، سهولة الانتقال من دراسة الى أخرى بين أقسام الكلية الواحدة وبين الكليات بل امكانيات الانتقال من دراسة عليا الى دراسة عليا أخرى .

كل هذا وغيره من تطبيق لمبدأ التعليم فى قنوات مفتوحة يستحق وحده دراسة شاملة وعميقة لضوابطه وامكانياته وتخطيطه ولنبدأ فى أضيق الحدود كمثال ، بالدراسات العليا الممكنة لخريج كلية التربية شعبة الرياضيات فى مادة الرياضيات .

\*\*\*

# بحوث في الابتكار لمعلم التربية الفنية

الدكتور لطفى محمد زكى

أستاذ التربية  
بالمعهد العالى للتربية الفنية

بدأت دراسات السلوك الابتكارى بالاهتمام بالابتكار فى العلوم وفى الفنون ، على فرض أن الابتكار فى هذين الميدانين فى غاية التباين ويعكس الاتجاه السائد بأن العلم فكرى على حين أن الفن انفعالى . ولكن الفن — فى الحقيقة — يتضمن نشاطات السلوك الفكرى والانفعالى معا . والبحث فى كل من الابتكار العلمى والفنى يمكن أن يسهم فى توضيح السلوك الابتكارى فى الفنون التشكيلية ويكشف عن أهميتها .

والدراسات التالية قد اختيرت لفائدتها للمعلم الذى يهتم بخاصة بسلوك النشء الابتكارى فى الفن .

## ١ — البيئة الأسرية والأسلوب المعرفى :

دراسة لمصادر الذكاء العالى والابتكار المرتفع عند المراهقين

قام اثنان من الباحثين بدراسة العلاقة بين الابتكار والذكاء على طلاب جامعة شيكاغو بكلية التنظيم والادارة . فى عينة محدودة . فقد قسم الباحثان الطلاب الى قسمين : ( ١ ) طلاب يملكون بصفة استثنائية ذكاء عاليا ( متوسط ١٥٠ ) ، ولكنهم حصلوا فى مقياس الابتكار على اقل من النهاية العظمى بـ ٢٠ ٪ ( ٢ ) . ٦ ) وطلاب حصلوا بصفة استثنائية على مرتبة عالية فى مقياس الابتكار ولكنهم حصلوا فى مقياس

---

Jacob W. Getzels and Phillip W. Jackson, «Family (١) Environment and Cognitive Style : A Study of the Sources of Highly Intelligent and of Highly Creative Adolescents», American Sociological Review, 26 (1961), 351-359.



الذكاء على أقل من النهاية العظمى بـ ٢٠ ٪ ( متوسط ١٢٧ ) . وكان مقياس الابتكار هو اختبار جاء نتيجة تحسينات لاختبارات الابتكار السابقة ، وأكثر منها ملائمة لأعمار هذه الجماعة .

وقد أجريت الموازنات بين القسمين من حيث التحصيل الدراسي ، وتقويم المعلم ، والانتاج الخيالي ، والطموح المهني . وفي هذا المدى المحدود كانت توجد بين الفريقين بعض الفروق في الأسرة وحياتها وأسلوبها الذي يرتبط بقدرات الأطفال . فالأطفال الأقل ابتكاراً ذوو الذكاء العالي أمهاتهم اجتماعيات ، تعلمن قسماً أوفر من التعليم العالي ولا يعملن خارج المنزل . على حين أن الأطفال الأكثر ابتكاراً كانوا أكثر قرباً لمتوسط الذكاء وأمهم يقضين وقتاً أكبر خارج المنزل ، وهن أكثر اهتماماً بالقيم الذاتية لأطفالهن وميولهن من اهتمامهن بالحياة الاجتماعية .

حصلت كل من هاتين المجموعتين من الطلاب على تقدير عال جداً في اختبار التحصيل الدراسي ولكن المعلمين كانوا لا يدركون أن أصحاب الذكاء العالي يلقون مزيداً من الفرح والمتعة ، وأن ذوي الابتكار العالي لا يحصلون في المتوسط على مثل هذا القدر من الفرح والمتعة مع أنهم أكثر قدرة على الاختيار غير التقليدي في حياتهم وأشد تميزاً وابتكاراً في الكتابة ، ويختتمونها بالنهايات المرحلة غير المتوقعة ، وهم بدورهم أكثر تكيفاً من المجموعة الأخرى .

## ٢ - آثار مستوى الذكاء والجنس على التفكير المتشعب :

بين تلاميذ الصفوف الأولى الإعدادية ذوي مستويات الذكاء العالية ، والمتوسطة والمنخفضة .

لقد أجرى بحث مماثل ، حيث قام اثنان من العلماء بدراسة ٢٤٠ طالباً من الصف الأول الإعدادي ، وهي عينة عشوائية من خمس مدارس إعدادية في التعليم العام في المدينة نفسها ، والتي انطبقت عليها قاعدة مقياس الذكاء العالي ( ١٤١ - ١١٥ ) ، والمتوسط ( ١١٤ - ٩٦ ) ، والمنخفض ( ٩٥ - ٧١ ) (٢) . وقد اختبر الطلاب في اختبارات التفكير

---

Herbert J. Klavnsmeier and Willian Wiersma, «The (١) Effects of I.Q. level and Sex on Divergent Thinking of Seventh Grade Pupils of Low, Average, and High I.Q., The Journal of Educational Research, 58 (1965), 300-302.

المتشعب لـ « جيلفورد » ، وفي أربعة اختبارات للتفكير المجتمع ، وقيل عرف جيلفورد التفكير المتشعب بأنه « تولد الأفكار المتنوعة من الاستجابة الى معلومات معينة » ، على حين أن التفكير المتجمع « يتضمن تولد اجابة محددة تماما « صحيحة » من معلومات بعينها » \* (٣) . وباستخدام هذا القدر المعين من الطلاب ، وجد الباحثان أن اختبارات الذكاء والابتكار متوازنة لكل مجموعة من حيث الاختبارات المتشعبة والمتجمعة ، فالمجموعة التي حصلت على المستوى الالى في اختبارات الذكاء كانت متفوقة على المجموعة المتوسطة وكانت المجموعة المتوسطة متفوقة أيضا عن المجموعة المنخفضة ذكاء . وهذا يوضح أن زيادة الذكاء الذى وضح من اختبارات القدرات العقلية والابتكارية \* — كما اتبع في هذه الدراسات — ربما يكون مرتبطا بالابتكار بشكل عام ، ولكن عندما درست الجماعة ذات الابتكار العالى وذات الذكاء المرتفع بوساطة العالمين السابقين ، وجد أن العلاقة بينهما لم تكن متقاربة تماما .

### ٣ — نظرة جديدة على التفوق فى الابتكار وفى الذكاء :

بحث عالمان آخران التساؤل عن مدى العلاقة بين الابتكار والذكاء عن طريق دراسة ١٥١ طفلا من مستوى اجتماعى متوسط فى الصف الخامس . فبينما أنه من الضرورى أن تتضمن العملية الابتكارية القدرة على الائتباطات الموفورة والفريدة المتعلقة بالاتجاه الى اللعب المباح . وقد استخدمنا عشرة اختبارات للابتكار وعشرة اختبارات للذكاء . وبالموازنة بين نتائج العالمين السابقين ، كانت العلاقة بين مقياس الذكاء ومقياس الابتكار منخفضة تماما ، وتقترح الدراسة أن تكون أنواع الفروق الفردية المتضمنة للابتكار مستقلة عن تلك التى أجريت بوساطة الذكاء . وقد تكون الفروق

---

J. P. Guilford, N. W., Kettner, and P.R. Christensen, (١)  
«A factor Analytic Study Across the Domains of Reasoning, Creativity and Evaluation : 11 : Administration of Test and Analysis of Results». University of Southern California Laboratory Report, No. 16 (1965).

(\*) يعرض الكاتب كتباً فى سلسلة دراسات فى التربية الفنية ، بعنوان : التربية الفنية المعاصرة ونظرية التفكير ، دار المعارف ، ١٩٧٠ . بشئ من التفصيل الى نموذج د . جيلفورد والى نوعى التفكير المتشعب والمتجمع وتطبيقاتها بالنسبة لعلم التربية الفنية .

Otis Quick — Scoring Mental Ability Test, and Creativity

بين هذه النتائج والدراسة السابقة سببها المدى الواسع لاختبارات الذكاء المستخدمة والمركزة على الابتكار كقياس للسلوك المترابط مع اللعب (٤) .

وقد درس هذان العالمان بعد ذلك السلوك الاجتماعي وطبيعة التحصيل في مختلف تركيبات الابتكار والذكاء (٥) . وخرجا بالنتائج التالية:

ان في استطاعة الأطفال نوى الابتكار العالي ، والذكاء المرتفع للعمل في كل من المستويات الخاصة بالطفل والخاصة بالبالغ على حد سواء . وأنه في مقدورهم كذلك التدريب على كل من التحكم والتحرر ( وهذا قد يرتبط بمفاهيم جيلفورد للعمليات المتجمعة والمتشعبة ) .

أن الأطفال المرتفعي الابتكار ولكنهم منخفضو الذكاء لا يتلاءمون تماما مع البيئة المدرسية فهم قد يشعرون بالتفاهة وعدم التلائم ، ولكنهم في ظروف أخرى حيث يأخذ التعلم مكانه دون ضغط قادرون على بلوغ التطوير المعرفي . ( هل هذا يعنى أن أسلوبهم لحل المشكلة كان لا يحظى بالتشجيع والمكافأة ، وعلى ذلك أصبحت خبرة الفشل دائمة ؟ يحتمل هذا ) .

ومن حيث مقياس القلق ، كان الأطفال عالى الذكاء والأقل ابتكارا أقل قلقا ، وكان الأطفال الأعلى ذكاء متوسطي القلق ، أما أولئك الأطفال الذين كانوا أكثر انخفاضاً في مقاييس الذكاء فقد كانوا أشد قلقا .

وتوضح الدراسة الأخيرة أن فهم المعلم للعلاقة بين الابتكار والذكاء في غاية الأهمية في نمو النشاطات الفنية ودراسة الأطفال لهذه المركبات المتنوعة . وتتطلب جميع أنماط الأطفال فرصا لفهم الفن كما يعبرون عنه وكما يستخدم في مجتمعنا ، سواء أفضى الى الابتكار أم لا . وسيستجيب الأطفال بطرق شتى الى المهام المختلفة ، وهم في ميسر الحاجة الى مختلف الفرص للكشف، ومختلف الدوافع ليكونوا معبرين . وربما يستخدم نوى الابتكار العالي من الأطفال ، ونوى الذكاء المرتفع منهم النزعة الذاتية في الغالب ، وتتهيا لهم كذلك بيئة أكثر انفتاحا يتعلمون فيها . ويحتاج نوى الابتكار المرتفع من الأطفال ، ومن هم أقل ذكاء الى فرص كثيرة للنجاح .

---

Michael A. Wallach and Nathan Kagan, «A New Look at the Creativity — Intelligence Distinction», *Journal of Personality* 33 (1965), 348-369.

(٥) المرجع نفسه .



والثوبة في بيئة مواتية لا يحسون فيها بالتهديد . والنشاطات الفنية يمكنها أن تتيح لهم الحرية الخلاقة التي يحتاجون اليها . ومع ذلك ففي هذا النشاط يستطيعون أن ينموا مفاهيمهم عن المهارة بشكل أوضح من المواد الأخرى حيث لا ينجحون فيها النجاح المرجى .

ويحتاج الأطفال الأقل ابتكارا ، ذوي الذكاء المرتفع الى برنامج أكثر بناءة يكمل لهم النجاح ويجنبهم الخوف من الاخفاق الذي قد يكبت أكثر محاولاتهم الأولية في الكشف ، أو اخمد شعورهم خلال الفن .

ان الأطفال المنخفضين في الذكاء والابتكار معا يحتاجون لخبرات فنية على مستوى المعالجة اليدوية والذهنية ليتناولواها بدون قلق . وهذا من شأنه أن يوفر لهم سبل النجاح المطلوب .

يحتاج المعلمون أن يجربوا مجالات من النشاطات الفنية وخبرات تعلم الفن لكي يهتدوا الى الطرق الأكثر فعالية للوصول الى هذه المجموعات المختلفة السابق التنويه بها .

#### ٤ - الابتكار والتحصيل الأكاديمي :

وقد درس أحد المربين العلاقة بين الابتكار والتحصيل الأكاديمي مع طلاب الدراسات العليا وما يتعلق بها من فروق . وقد بينا من قبل بعض تلك الفروق التي تعمل على مستوى الدراسات العليا وتؤثر فيها في تناولنا للصف الخامس . اختبر الباحث الطلاب أسبوعيا في اختبارات تقسيم « جيلفورد Guilford » للمعرفة ( التعرف - التذكر - التفكير - التشعب - قدرة التقويم ) ، واختبار « تورانس Torrance » للخيال ، بطاقة DX ، وهي مهمة كتابية متشعبة ( تتناول بحث أفكار كثيرة من مفاهيم قليلة ) ، واختبار « ميلر Miller » ( ويسمى تفكير التشابه الجزئي مع مواد على مستوى الدراسات العليا ولا سيما العلوم - والرياضيات - والأدب الكلاسيكي - والتاريخ ) ، وقد وجد الباحث أن الارتباط كان طفيفا أو لا ارتباط بعامة بين مجموع درجات الطلاب لأختبار الابتكار عند ( تورانس ) ، و ( ميلر ) . ولم يوجد ارتباط ذو دلالة احصائية بين التذكر في تقسيم « جيلفورد » والابتكار ، على حين كان الارتباط بين التفكير المتشعب ودرجات الابتكار عاليا ، وأقل من ذلك مع (ميلر)

---

Joseph Bentley, «Creativity and Academic Achievement», Journal of Educational Research, 59 (1966), 269-272.

ولكن دلالة الاحصائية واضحة . وكانت كلا من القدرات الخاصة بالتقويم ومجموع درجات التحصيل مرتبطتين ارتباطا ذا دلالة احصائية مع كل من الابتكار ، واختبار « ميلر » .

وتوضح هذه النتائج ، كما لاحظ الباحث ، « ٠٠٠٠ أن الطلاب أصحاب الموهبة الابتكارية تغطي حقوقهم عادة عن طريق اختبارات مثل اختبار « ميلر » (١) . ويعتقد هذا الباحث أن استخدام اختبار ما عليه جادة وخطيرة وبخاصة عندما تكون النتيجة هي أن الابتكار غير مثاب ولا يكافأ عليه كما ينبغي ، وعندئذ يكون احتمال لوقفه واخماده .

ويقترح الباحث أكثر من هذا حتى لو سلمنا بأن « استخدام الابتكار للمعلومات هو جزء متكامل للتحصيل الأكاديمي » ، فنحن نحتاج أن نطور مع تلك وسائل التقويم ونثيب عليها بشكل عادل .

---

(١) نفس المرجع .







---

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠

---

---

دار غريب للطباعة  
١٢ شارع نوبار (لاظو غلى) - القاهرة  
تليفون : ٢٢٠٧٩

## **JOURNAL OF EDUCATION**

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 970686.

---

### **Editor**

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb

---

### **Editorial Board**

Dr. A. Khairi Kazem

Dr. H. El-Feki

Dr. R. El-Gareeb

Mrs. Zenab Meherez

Dr. S. Deyab

Dr. M. El-Hadi Afifi

Dr. M. L. El-Iegihi

Dr. M. El-Basyoni

Mr. M. El-Shal

---

### **Secretary**

Dr. Ibrahim Metaweh

### **Executive Director**

Mr. M. A. El-Naggar

---

\* All Rights Reserved for the Association.

\* Published Essays and Researches in the Field of Education.  
Material For Publications should be addressed to the Editor  
in-Chief.

\* Annual Subscriptions :

P.T. 144 : The Journal and membership.

P.T. 80 : The Journal.

P.T. 60 : Students Subscription.

P.T. 100 : Overseans Subscription.

---

Issued Quarterly : February — April — June — October

---



# **JOURNAL OF EDUCATION**

---

**1st Issue**

**February 1976**

**XXVIII**

---

## **Contents**

- \* Editorial **Dr. Salah El-Din Kotb**
  
- \* Teachers Problems with their  
Cyndicate **Mr. Mahmoud Abd-El-Aziz**
  
- \* Socio-Economic Background of  
Prespective Teachers **Dr. Mostafa A. E. Darwish**
  
- \* Educational Research **Dr. Mohamed M. Zidan**
  
- \* Heritage a Art Education **Mrs. Safaa Diab**
  
- \* Organization of Correspondence  
Institute **Abd-El-Rahman El-Issawy**
  
- \* Objective Evaluation in Practice  
Teaching **Dr. Nazmy Hanna Michael**
  
- \* Education in Chokoslovakia **Mr. Abd-Elrahman M.  
Mohamed**
  
- \* Philosophy a Art **Mr. Mahmoud E. Elshal**
  
- \* Developing mathematics Teaching **Mr. George N. Malaty**
  
- \* Researchin Innovation

---

ISSUE BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION  
CAIRO A.R.E.

# مجلة التربية

المعد الثاني

أبريل ١٩٧٦

السنة الثامنة والعشرون

## في هذا العدد

- كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- محنة السلبية في نقابة المهن التعليمية : للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
- خواطر تربوية من وحى ورقة أكتوبر : د. فاروق عبد الحميد اللقاني
- العلاقة بين تحقيق الذات والصحة العقلية : د. تهاى عبد السلام محمد
- ماذا تعرف عن الصورة في التعليم ؟ : د. فتح الباب عبد الحليم
- الرضا عن العمل : د. عبد الحميد محمد عمران
- مواءمة الدراسة بكلّيات التربية الرياضية لاحتياجات مجتمعنا : د. سهير بدير أحمد موسى
- الدوافع وسلوك الفرد نحو اللبس الطنيخي : للسيدة / ملكة محمود الطنيخي
- الواجب المنزلي : د. أحمد حسن اللقاني
- مجالات وقرص العمل لدراسات الاقتصاد المنزلي : للسيدة / سعدة سليمان
- النمو الفني عند الطفل : د. لطفى محمد زكى
- أثر الحرية في تكوين الشخصية الاستقلالية من خلال الفن : للسيدة / ليلي حسن ابراهيم
- بريد القراء
- كيف يعرض نقيب المعلمين القضايا التربوية ؟

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكلّيات التربية

# مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ٩٧٠٦٨٦

( رئيس مجلس الإدارة : محمود عبد العزيز يوسف )

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

## هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد خيرى كاظم      الأستاذ الدكتور حسن المفقى  
الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب      الأستاذة زينب محرز  
الأستاذ الدكتور سعد دياب      الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى  
الأستاذ الدكتور محمد لبيب النجى      الأستاذ الدكتور محمود البسيونى  
الأستاذ محمود النبوى الشال

## سكرتير التحرير

## مدير التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع      الأستاذ محمود أحمد النجار

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	والصحيفة .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٠٠ قرش خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - اكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار ( لاطوغلى - القاهرة )

تليفون : ٢٢٠٧٩



# مجلة التربية

السنة الثامنة والعشرون      أبريل ١٩٧٦      العدد الثاني

## في هذا العدد

- كلمة المحرر : د. يوسف صلاح الدين قطب
- محنة السلبية في نقابة المهن التعليمية : للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
- خواطر تربوية من وحى ورقة أكتوبر : د. فاروق عبد الحميد اللقاني
- العلاقة بين تحقيق الذات والصحة العقلية : د. تهاني عبد السلام محمد
- ماذا تعرف عن الصورة في التعليم ؟ : د. فتح الباب عبد الحليم
- الرضا عن العمل : د. عبد الحميد محمد عمران
- مواءمة الدراسة بكليات التربية الرياضية لاحتياجات مجتمعنا : د. سهير بدير أحمد موسى
- الدوافع وسلوك الفرد نحو اللبس : للسيدة / ملكة محمود الطنخي
- الواجب المنزلي : د. أحمد حسن اللقاني
- مجالات وفرص العمل لدراسات الاقتصاد المنزلي : للسيدة / سعاد سليمان
- النمو الفني عند الطفل : د. لطفى محمد زكى
- أثر الحرية في تكوين الشخصية الاستقلالية من خلال الفن : للسيدة / ليلى حسن ابراهيم
- بريد القراء
- كيف يعرض نقيب المعلمين القضايا التربوية ؟

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية



# كَلِمَة المَحَرَّر

## وحدة مهنة التعليم

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب  
رئيس التحرير

لقد أوحى الى الاجتماع الذى شاركت فيه خلال شهر مارس ١٩٧٦ فى مدينة جنيف بسويسرا بموضوع هذه الكلمة . والاجتماع المشار اليه هو اجتماع اللجنة المشتركة بين منظمة اليونسكو ومكتب العمل الدولى ، وتمثل فيه كل من هاتين المنظمتين الدوليتين بستة أعضاء مختارين بصفاتهم الشخصية ، وقد روعى فى اختيارهم تمثيل المناطق الجغرافية فى العالم ، وكذلك تمثيل الخبرات أو التخصصات اللازمة لأعمال اللجنة المشتركة . وقد شكلت المنظمتان هذه اللجنة لتابعة مدى تنفيذ الدول الأعضاء للتوصية الدولية المتعلقة بمكانة المعلمين والتي سنشر اليها بعد قليل . وتعتقد هذه اللجنة اجتماعاتها من حين الى آخر لوضع الاستبيانات للدول الأعضاء وجمع المعلومات وتحليلها وتقديم تقاريرها الى كل من المنظمتين للتعرف على مدى الجهود التى تبذل فى سبيل رفع مكانة المعلمين فى دول العالم . وقد دارت فى جلسات الاجتماع الأخير فى الشهر الماضى مناقشات جادة حول وحدة مهنة التعليم مما أوحى الى بعرض هذا الموضوع الهام على قراء صحيفة التربية لتكوين رأى عام مشترك بين أعضاء هذه المهنة النبيلة .

ويرجع أصل الموضوع الى أوائل الستينات من هذا القرن ، أي منذ حوالي خمسة عشر عاما حينما شعرت كل من المنظمتين الدوليتين المشار اليهما أن الاقبال على مهنة التعليم قد بدأ يقل عما كان عليه فى الماضى ، وأن هذه الظاهرة يعانى منها التعليم فى الدول المتقدمة والنامية على السواء ، وأن كانت المشكلة تزداد حدة فى الدول النامية بسبب جهودها فى نشر التعليم من جهة وارتفاع معدل تزايد السكان فيها من جهة أخرى . وكان من الواضح أنه يجب المبادرة الى اتخاذ اجراء بوقف التدهور فى هذه المهنة عن طريق تشجيع أصلاح العناصر من الشباب للالتحاق بها . فمن المسلم به أن انصراف العناصر الطيبة عن مهنة التعليم سوف يؤثر بصورة مباشرة على مستوى التعليم وبالتالي سوف



تعالى بقية المهن الأخرى بل ومساير جوانب التقدم في المجتمع من مثل هذا الموقف .

وقد كان لى حظ المشاركة في عضوية اللجنة التي شكلتها المنظمتان لدارسة هذا الموقف في ذلك الوقت . وقد أسهم الجانب الذي يمثل منظمة اليونسكو بصفة خاصة في وضع الأسس التي يمكن عن طريقها رفع مكانة المهنة ومكانة المعلم عن طريق الارتقاء بمستوى الاعداد وجعله اعدادا مهنية لاثقا يضارع أو على الأقل يقترب تدريجيا من الاعداد المهني للمهن الرفيعة الأخرى التي تجتذب الكفايات من أعضاء المجتمع ، وليس مجرد اعداد لحرفة من الحرف العادية ، واهتمت اليونسكو أيضا بالجوانب المهنية الأخرى مثل توفير الحرية الأكاديمية والنمو المهني للمعلمين .

كما أسهمت منظمة العمل الدولية بوضع الأسس التي تراعى حقوق المعلمين وتحسين الظروف التي يعملون في ظلها ، وما يتعلق بذلك من المرتبات والعلاوات وتوفير التأمينات الاجتماعية والصحية والمعاشات المناسبة وإيجاد المساكن اللائقة في الأماكن النائية ، وكذلك حقوقهم في العطلات والإجازات المرضية والإجازات الدراسية وتمكينهم من إنشاء الجمعيات والتنظيمات والنقابات التي تتحدث باسمهم وتدافع عن حقوقهم وترعى مصالحهم .

واشتركت المنظمتان أيضا في تحديد المسؤوليات التربوية والإدارية والاجتماعية للمعلمين ، ووضع المواثيق التي يقرها المعلمون والتي تتعلق بأداب المهنة وواجباتها وأساليب التأديب التي تتخذ ضد من يخرج على هذه المواثيق .

وكان من نتيجة جهود هذه اللجنة المشتركة أن وضعنا مشروعا لتوصية دولية تضمنت ١٤٦ بندا تقع في ثلاثة عشر بابا ، ودعت المنظمتان حكومات الدول الأعضاء الى مؤتمر عام عقد في باريس للنظر في هذه التوصية ، فأقر هذا المؤتمر في ٥ أكتوبر عام ١٩٦٦ بنود هذه التوصية التي تعرف باسم « التوصية المتعلقة بمكانة المعلمين » .

وقد كانت مصر في مقدمة الدول الأعضاء في المنظمتين اللتين وافقتا على هذه التوصية ولما كانت هذه التوصية تهدف أساسا الى رفع مكانة المعلمين عن طريق الاعتراف بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات ، وعن طريق جهود المعلمين أنفسهم للمحافظة على مكانتهم والعمل على

الارتفاع بمهنتهم ، فالمكانة الاجتماعية لا تتحقق عن طريق رفع الشعارات بما يجب أن تكون عليه نظرة المجتمع الى المعلمين وانما تتحقق هذه المكانة عن طريق اثبات المعلمين لذاتهم في المجتمع لاقتناع المواطنين بالعمل لا بالقول وبأهمية الدور العلمى والفنى والتربوى الذى يقومون به بجدارة .

ولذلك فيجب أن تتعرف منظمات المعلمين وجمعياتهم ونقاباتهم بل وكل عضو من أعضاء هذه المهنة النبيلة على مضمون هذه التوصية وتفصيلاتها لكي تتكاتف الجهود على تحقيق ما ترمى اليه سعيا وراء رفع مكانة المعلمين في المجتمع واجتذاب خير العناصر للالتحاق بها .

وسوف نكتفى هنا بإلقاء الضوء على جانب من الجوانب الهامة التى روعيت في صياغة هذه التوصية ، وهذا الجانب يتعلق بوحدة المهنة والعمل على ايجاد الشعور بالانتماء اليها بغض النظر عن المرحلة التعليمية التى يعمل فيها المعلم . فالمعلم في المدرسة الابتدائية او حتى في المرحلة السابقة للمدرسة الابتدائية يجب أن تكون له المكانة التى يحظى بها المعلمون في المرحلة الثانوية مثلا . فمعلم التلاميذ الصغار يقوم بعمل لا يقل خطورة بأى حال عما يقوم به معلم التلاميذ الأكبر سنا ، ولا شك في أن معلم المدرسة الابتدائية أو رياض الأطفال يحتاج الى مهارات ودراسات تخصصية لا تقل عن المهارات والدراسات التخصصية التى يحتاج اليها معلم المدرسة الثانوية . واذا كانت النظرة الى مكانة طبيب الأطفال لا تختلف عن النظرة الى مكانة الطبيب في أى تخصص آخر بسبب وحدة مهنة الطب فلماذا يكون هناك نوع من التفرقة في مهنة التعليم يؤدي الى تقسيم العاملين في هذه المهنة الى طوائف قد تختلف في مستوياتها المادية والاجتماعية والأدبية .

ومن الواضح أن السبب في النظرة التقليدية التى تفرق بين المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة ترجع الى النظرة التى كانت سائدة في وقت من الأوقات الى التعليم على أنه حرفة يستطيع كل من هب ودب أن يمارسها مادام يعرف المادة الحراسية التى يطلب منه تدريسها . ولما كانت المعلومات التى يدرسها التلاميذ في المدرسة الابتدائية لا تتطلب تخصصا معينا فقد نشأت هذه التفرقة بين معلمى المراحل التعليمية المختلفة . ولكن هذه النظرة القديمة لا تلبث أن تنهار تماما اذا ما نظرنا الى التعليم على أنه مهنة رفيعة وأن معلم المدرسة الابتدائية مثلا مسئول كغيره من المعلمين عن تربية الأطفال وتكوين شخصياتهم وتنمية عقولهم وميولهم واتجاهاتهم ومهاراتهم المختلفة مع تقديم الرعاية الصحية

والنفسية واعدادهم ليكونوا مواطنين قادرين على النمو الذاتى والتكيف الاجتماعى بما يعود عليهم بالحياة السعيدة ويعود على مجتمعهم بالخير والتقدم . ومسئولية معلم المدرسة الابتدائية فى هذه النواحي لا تقل عن مسئولية زميله معلم المدرسة الثانوية .

ولذلك فانتنا نجد ان التوصية الدولية قد اتجهت الى محاولة اذابة هذه الفوارق فى أكثر من موقع . فالبند ١٣ من التوصية نص على ضرورة الحصول على مؤهل من معهد لاعداد المعلمين لكل من يدخل مهنة التعليم . ومن الواضح ان هذا البند فى الوقت الذى يرعى فيه صالح المجتمع وحماية اطفاله من غير المؤهلين فى المهنة ، فانه أيضا يهدف الى الارتقاء بمكانة المهنة بقصرها على من تلقوا دراسات علمية وتربوية تمكنهم من اداء وظيفتهم على أسس سليمة .

كما نجد فى البند ١٤ من هذه التوصية النص على ان الالتحاق بمعاهد اعداد المعلمين يجب ان يعتمد على اكمال الطالب للتعليم الثانوى . ومن الواضح أيضا ان القصد هنا هو رفع مكانة المهنة عن طريق تحديد الحد الأدنى للمستوى الثقافى والعلمى الذى يبدأ بعده اعداد للمهنة وانه كلما ارتفع هذا الحد الأدنى كلما أدى ذلك الى رفع المكانة الاجتماعية للمهنة . فمعلم المدرسة الابتدائية الذى يبدأ اعداده بعد الحصول على شهادة الثانوية العامة ويستمر هذا الاعداد لمدة سنتين مثلا تكون النظرة الاجتماعية لمكانته أفضل من الذى يبدأ اعداده بعد الحصول على الشهادة الاعدادية ولمدة خمس سنوات على الرغم من أن عدد سنوات الدراسة فى الحالتين واحد . ويلاحظ أن اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى معهد اعداد المعلمين بعد الشهادة الاعدادية يباعد بين طوائف المعلمين ، فى حين أن اعداد هذا المعلم بعد الشهادة الثانوية ولمدة سنتين يجعله أقرب الى زميله معلم الثانوى الذى يكون اعداده لمدة أربع سنوات بعد الشهادة الثانوية .

ونحن نحبذ الأخذ بنظام اعداد المعلم للمدرسة الابتدائية بعد الانتهاء من الدراسة الثانوية واذا كانت ظروفنا فى الوقت الحاضر تضطرننا مرحليا الى أن تكون مدة الدراسة فى معاهد المعلمين الابتدائية سنتين فقط ، فانتنا نأمل أن تزداد هذه المدة تدريجيا حتى تصل الى أربع سنوات لكي يتساوى مستوى اعداد معلم الابتدائى مع زميله معلم الثانوى ، وبذلك نكون قد حققنا وحدة المعلمين ووحدة المهنة .

ومن الواضح أيضا أنه حتى لو تساوت مدة الاعداد بعد الدراسة



الثانوية لكل من معلم الابتدائي ومعلم الثانوي فليس معنى ذلك أن كلا منهما يتلقى نفس المقررات ، فمن الطبيعي أن تكون هناك بعض المقررات المشتركة في الأصول التربوية والنفسية والاجتماعية وأن تكون هناك أيضا مقررات متخصصة تلائم طبيعة المرحلة التي يعد الطالب للتعليم فيها .

وأخيرا نجد كذلك في البند ١٠ فقرة هـ من التوصية ما ينص على أهمية التنسيق بين التعليم في المراحل المختلفة بما يحقق تجويد التربية لجميع التلاميذ ، ويرفع مكانة المعلمين على اعتبار استمرارية العملية التربوية . ثم تعود التوصية في البند ٢٤ الى التأكيد على أنه من المرغوب فيه أن يكون اعداد جميع أنواع المعلمين سواء للمدارس الابتدائية أو الثانوية أو التعليم الفني أو التخصصي أو المهني في معاهد متصلة ببعضها اتصالا عضويا أو متقاربة من بعضها جغرافيا .

وتهدف هاتان التوصيتان الى اذابة الفوارق الطبيعية بين طوائف المعلمين اذا كانوا جميعا يتلقون دراساتهم في نفس المعهد أو في معاهد تربطها ببعضها صلات أكاديمية وإدارية بحيث يكون اتجاه الاعداد وفلسفته اتجاها موحدا . وفي هذا المعنى فان لجنة خبراء اعداد المعلم التي شكلها اليونسكو وعقدت اجتماعا بباريس في ديسمبر ١٩٦٧ وكان لي حظ الاشتراك فيه أكدت في تقريرها مبدأ هاما وهو ان اعداد المعلم لجميع أنواع التعليم ومراحله يجب أن يكون تحت مظلة واحدة وذلك طبعاً حرصاً على وحدة المهنة ووحدة الاتجاهات التعليمية في البلد الواحد .

هذه خلاصة الآراء التي ثارت المناقشة حولها في بعض جلسات اللجنة المشتركة لليونسكو ومكتب العمل الدولي لمتابعة تنفيذ التوصية الدولية لرفع مكانة المعلمين . وقد لاحظت اللجنة تزايد عدد الدول التي يتم فيها اعداد معلمى المدارس الثانوية والمدارس الابتدائية في معهد واحد وفي نفس المدة من حيث عدد سنوات الاعداد مع وجود عناصر مشتركة في جوانب الاعداد المهني لكلا النوعين من المعلمين ، وتلاحظ اللجنة أن هذا التنسيق الذي تشجعه التوصية الدولية كفيلاً بأن يؤدي الى مرونة الحركة في مهنة التعليم وأن هذا النوع من التنسيق أو العلاقة الفضوية يمكن المعلمين من الاسهام بأقصى ما يمكن في التعليم ويذيب الفوارق في أوضاع المعلمين المتصلة بمستويات التعليم ومراحله . ومع أن اللجنة تدرك أن بعض الدول قد لا تتمكن لأسباب اقتصادية وغيرها من التوصل الى هذا المستوى من المساواة في أوضاع معلمى المراحل المختلفة في المستقبل القريب الا انها تأمل أن يساهم الاتجاه المشار اليه في الوصول الى الهدف المنشود من وحدة مهنة التعليم .

## محنة السليبية . . .

### فى نقابة المهن التعليمية

للأستاذ/محمود عبد العزيز يوسف  
رئيس الرابطة

يتميز العمل النقابى الأصيل بأنه قادر على أن يعطى بسخاء لأعضاء النقابة المهنية ما يحتاجون إليه فى رفع مستوى المهنة ، وما يطمحون إليه فى قيمة كريمة لعملهم ، وما يحرصون عليه من مستوى طيب لمعاشهم بعد أداء واجبهم العملى وعندما يستريحون فى سن التقاعد بعد فترة عمر شاق فى حياتهم المهنية . وفى مجتمعنا صور حية لنقابات مهنية تؤدي دورها الرائد بما يشبع أعضائها فى التنمية المهنية والرعاية الاجتماعية والمادية والأدبية فى مواقع العمل ، وتهيئة الحياة الكريمة لهم حتى بعد انتهاء سنين عمرهم العملى الطويل فى مسيرة شاقة ، وعمل قادر . .

وقد نشرت الصحف فى أوائل شهر فبراير الماضى ظاهرتين رائعتين تصوران قدرة العمل النقابى الخلاق على انجازات رائدة للأعضاء النقابيين . . فى بعض النقابات المهنية . . .

**الظاهرة الأولى** هو خبر نشرته صحيفة الاخبار يقول : أن السيد المهندس دكتور مصطفى خليل نقيب المهندسين قد قابل السيد ممدوح سالم رئيس مجلس الوزراء وتم الاتفاق بينهما على زيادة الاعانة التى تمنحها الحكومة لصندوق معاشات المهندسين من عشرين ألف جنيه الى مائة وعشرين ألف جنيه بزيادة مائة ألف جنيه سنويا . .

**فماذا يدل عليه هذا الخبر ؟ .**

**يدل بوضوح على قدرة السيد نقيب المهندسين على الحركة من أجل مسئوليته النقابية وإيمانه العميق بحق المهندسين فى معاش كريم يتناسب مع مكانتهم وجهدهم . . .**

**كما يدل على اقتناع السيد رئيس الوزراء بفكر واتجاه وشخصية السيد نقيب المهندسين ، وبفهم واضح لقدرة السيد النقيب على تقديم المنطق المقنع لصالح المهندسين . .**

الظاهرة الثانية خبر نشرته جريدة الاهرام يقول :

ان الجمعية العمومية لنقابة الصحفيين قد قررت بسحب أعضائها  
الممثلين للنقابة في المجلس الاعلى للصحافة من عضوية هذا المجلس اذا  
لم تصدر اللائحة الجديدة لأجور الصحفيين .. وتبلغ أجور الصحفيين في  
هذه اللائحة الجديدة اضعاف ما كانوا يأخذونه من قبل ... ولا شك ان  
هذا الخبر يدل على قدرة نقابة الصحفيين بقيادة السيد عبد المنعم الصاوى  
على الحركة الجادة من أجل تصحيح أوضاع الصحفيين الى درجة تكافؤ  
مع رسالتهم وجهودهم ووضعهم الاجتماعى ، ولقد تم ذلك لهم وصدرت  
اللائحة الخاصة بأجور الصحفيين وفقاً لمقترحاتهم .

وماذا عندنا في نقابة المهن التعليمية ؟ :

هذه النقابة التى تنتظم مائتين وخمسين ألف معلم وينال المعلمون اقل  
الأجور بالنسبة لجميع العاملين فى الدولة ويعانون من قلة أجورهم منذ  
عشرات السنين ...

ماذا قدمت هيئة مجلس نقابة المهن التعليمية لهؤلاء الذين ينفون  
عمرهم فى تعليم الشعب ؟ اننا - بكل معاناة الأسف - نقدم الصورة  
التالية :

اولا - الفاء معاشات المعلمين :

كان النظام المتبع فى معاشات المعلمين قبل الدورة الحالية لمجلس  
النقابة الموقر ان تقوم النقابة بتقرير معاش للمعلم يصل بمعاشه الحكومى  
الى ٧٥٪ من مرتبه الأصل الذى كان يتقاضاه اثناء العمل وقبل بلوغه  
السن القانونية ، مع صرف خمسين جنيها دفعة واحدة عند الوصول الى  
سن التقاعد .. ولكن مجلس النقابة الحالى عز عليه ان يعطى للمعلمين  
بعض حقوقهم بعد ترك العمل فقام بالفاء هذا المعاش وحرّم الأعضاء  
النقابيين منه ، وضيع عليهم حقوقهم وسحب منهم أبسط الحقوق التى  
تدفع للزملاء الحاليين للمعاش ، وقرر فقط زيادة الخمسين جنيها التى كانت  
تدفع للزميل كاعانة تضامن عند ترك الخدمة الى مائة جنية .

ومعنى ذلك ان مجلس النقابة الحالى بقيادة - حامى حمى المعلمين  
- السيد محمد محمود رضوان قد حرم المعلمين من معاش نقابى كانوا  
يتقاضونه من قبل ، وعوضهم عن ذلك - من وجهة نظره بخمسين جنيها  
فقط بعد ان استنزف منهم اشتراكات عضوية وربيع العلاوات الدورية التى  
يأخذونها منهم كل عام فى عمر عشرات السنين ...



وهنا لابد أن نوضح ما يأتي :

١ - أن القرار الذي اتخذته مجلس النقابة بحرمان المعلمين من معاش الى جانب انه تضييع لحق المعلمين الطبيعي فهو مخالف لقانون النقابة المعمول به حاليا ، حيث تنص المادة ٦٥ على ما يأتي :

(( ينشأ بالنقابة صندوق للمعاشات والاعانات يرتب معاشات دورية ، واعانات وقتية طبقا لأحكام هذا القانون )) .

والمادة ٦٩ تنص على أن (( للعضو الحق في معاش تقاعد من هذا الصندوق تحدده اللائحة الداخلية )) .

وإذا كان مجلس النقابة قد ضيع حق المعلمين في معاش تقاعد فهو أيضا قد خالف القانون الذي أصدره رئيس الجمهورية ، الى جانب أن نقابة المهن التعليمية أصبحت هي النقابة الوحيدة التي حرمت أعضائها من حقهم في المعاش .

٢ - أن مبلغ الخمسين جنيها التي تصرف الآن عند سن التقاعد بقرار مجلس النقابة الحالي الى جانب الخمسين جنيها المقرر صرفها في اللائحة الداخلية للقانون رقم ٧٩ عام ١٩٦٩ لا تعتبر معاشا كما يدعى ذلك المتسلطون على النقابة ، وفرق بين الاعانة والمعاش . فان المادة ٩١ من اللائحة الداخلية تقول :

(( يستحق عضو النقابة الاعانتين الآتيتين )) :

- اعانة تضامن وقدرها خمسون جنيها ، وتصرف للعضو عند تقاعده ، وذلك اذا كان قد أمضى عشر سنوات في العضوية مستعدا للاشتراكات .

- اعانة وفاة وتصرف لأسرة العضو عند وفاته مهما كانت مدة العضوية .

وللمعلمين أن يتصوروا تفاهة هذه الاعانة التي ضيعت النقابة عليهم المعاش بها اذا قورنت بالخبر التالي الذي نشر في اخبار النقابات بجريدة الأخبار يوم الجمعة ٢٠ فبراير ١٩٧٦ م ، حيث يقول الخبر :

(( تقرر صرف ٢٥٠٠ ( ألفين وخمسمائة جنيه ) اعانة عاجلة لكل

أسرة من أسر الأطباء البيطريين والصيادلة وأطباء الأسنان أعضاء النقابات  
الثلاث أسوة بما يصرف للأطباء البشريين بعد وفاة عائلهم».

كما أن للمعلمين أن يقارنوا بين موقف تقييهم الحالى من الغاء  
معاشهم والموقف الشجاع الكريم للسيد تقيب المهندسين بالنسبة لزيادة  
صندوق معاشات المهندسين بمائة ألف جنيه سنويا من اعانة الحكومة..

ثانيا - لا وجود لأى عائد مهنى :

المفهوم البسيط والواضح لأصول ومبادئ منهج النقابات المهنية أن  
تضع النقابة فى اعتبارها خطة عمل لتنمية الأعضاء مهنيا وثقافيا وقوميا  
على أسس التوافق والتوافق المستمر بين فكر المهنيين الأعضاء فى النقابة  
وبين التطور السريع لمتطلبات المهنة .. والمفروض أن نقابة المهن التعليمية  
كان عليها أن تفهم أصول هذا المنهج المبدئى فتعد خطة - بمعيار قدرة  
المسيطرين عليها - لتنمية المعلمين ولو بجزء قليل من الأموال التى  
يستنزفونها منهم .. فقد كان المعلمون يتصورون أن تقوم النقابة بخطة فى  
هذا المجال تتناول مثلا :

١ - تدريب المعلمين على أحدث الطرق والأساليب العصرية التى  
تساعدهم على ملاحقة التطور فى التعليم العصرى .

٢ - عقد مؤتمرات لاعداد وتطوير خطة التعليم ودراسة احتياجات  
المجتمع من نوعيات التعليم المختلفة والاستفادة من تجارب  
ومناهج الدول الأخرى بما يتفق وهدف النمو فى المجتمع المصرى  
والعربى ...

٣ - تنظيم موسم ثقافى كل عام يقود الفكر فيه كبار العلماء  
والمفكرين لاثبات رغبات المعلمين فى معاشة ومعرفة الكنوز  
العلمية والفكرية لهؤلاء الرواد وحتى يمكن أن يفيد ذلك حركة  
التعليم فى بناء الجيل الجديد بالقيم الرائدة .

٤ - تقديم الفكر السياسى والقومى المستنير ، وتحليل الأحداث  
المعاصرة فى الداخل والخارج حتى يكون المعلمون على قمة  
المسئولية فى فهم الاتجاهات السياسية فى الساحة العربية وفى  
المجال الداخلى والخارجى بما يساند منهج الفكر القومى  
لبلائنا وباعتبار أن النقابة جناح للتنظيم السياسى المصرى .  
ولكن - للأسف - فان نقابة المهن التعليمية لم تقم بشئ من  
هذا المنهج المبدئى البسيط ..

نقابة المهن التعليمية لم تنظم طوال العامين الماضيين محاضرة واحدة أو ندوة واحدة في مجال من مجالات الفكر الثقافي أو المهني أو القومي .. وهي لم تقم بعقد مؤتمر واحد طوال الدورة الحالية للنقابة في المجالات المهنية بما يمكن أن يفيد المعلمين ولو بالقليل في أداء رسالتهم .. وحتى في اللجان الموسعة التي نظمتها الوزارة واشركت في لجان تطوير مناهج اللغة العربية السيد محمد محمود رضوان باعتباره يشغل منصب نقيب المعلمين لم يحضر اجتماعات هذه اللجان التي استمرت ثلاثة أشهر الا مرتين فقط ..

والأخطر من ذلك أن بعض أفراد من مجلس النقابة قد اختصوا أنفسهم بالرحلات الخارجية في مختلف جهات العالم واتفقوا في هذه الرحلات عشرات الآلاف من الجنيهاً من أموال المعلمين وعندما عادوا من هذه الرحلات التي بلغت في العام الماضي ثمانية عشر رحلة لم ينظموا لقاء واحداً للمعلمين يعرضون فيه ما يمكن أن يفيد التعليم من تجارب البلاد التي زاروها ، أو لقاء الضوء على أهداف هذه الرحلات ..

ولكى نبين قدرة هؤلاء الرحالة على مواجهة المعلمين في العالم الخارجي نذكر - بكل أسف - الواقعة التالية :

في يوم الخميس ٥ فبراير الماضي ذهب بعض هؤلاء الرحالة الى مقابلة السيد المهندس سيد مرعى رئيس مجلس الشعب وقدموا له طلباً غريباً وامام بعض أعضاء مجلس الشعب الذين فوجئوا لسذاجة هذا الطلب العجيب ...

طلب هؤلاء السادة المثقفون الذين يقودون مجلس نقابة المهن التعليمية من السيد المهندس رئيس مجلس الشعب أن يفيدهم بنفوذهم وعلاقاته العربية في حمايتهم عندما يشتركون في مناقشات مؤتمر المعلمين العرب الذي يعقد بالخرطوم في شهر فبراير لأنهم عاجزون عن مواجهة التيارات الفكرية والثقافية والقومية التي تثار في مثل هذه المؤتمرات ..

وهذه هي صورة قيادة العمل النقابي وقدراته ووعيه في مجلس نقابة المهن التعليمية ...

### ثالثاً - مجلة الرائد وضياح اقتصاديات المعلمين :

وقد كان يمكن أن يستفيد المعلمون مهنيًا من مجلة تصدر باسمهم يقال عنها « مجلة الرائد » لو كان هناك قدرة على استثمارها مهنيًا أو كان هناك ترشيد لما ينفق عليها من أموال المعلمين أو كان هناك عدل فيما



ياخذه جماعة المنتفعين بها من مكافآت مالية على الموضوعات السطحية التي  
تفشر فيها ...

ولكى نحدد الخلل الخطير الذي تتحرك فيه مجلة الرائد وما يقوم به  
المشرفون عليها من تضييع لأموال المعلمين نوضح الصورة التالية :

- الاعتمادات المخصصة لمجلة الرائد ٤٥ ألف جنيه سنويا .
- كان المتبع حتى عام ١٩٧٢ أن تصدر الرائد في كل شهر « اثنا عشر  
عددا سنويا » ...
- المفروض — وفقا لأعداد المعلمين « أن يطبع منها ٢٥٠٠٠ ر.٢٥٠٠  
نسخة من كل عدد ..
- ولكن ما هو كائن غير ما كان يجب أن يكون ...
- ويتضح ذلك من الصورة القائمة التالية ..
- الاعتمادات كما هي لم تنقص جنيها واحدا .
- أصبحت الرائد تصدر سنويا في أربعة أعداد بدلا من ١٢ عددا .
- ما يطبع منها — في الواقع — ٥٠٠٠ ر.٥٠ نسخة في كل عدد من  
الأعداد الأربعة لتوزع هذه النسخ بواقع ٢٥٪ من عدد المعلمين  
على مختلف النقابات الفرعية ، والتي لا يصل منها الى المعلمين  
— حقيقة — غير العدد القليل من هذه النسبة الضئيلة .

واذا لاحظنا أن أسعار ورق الصحف كانت في قمة ازمتها  
وارتفاعها عام ١٩٧٢ أيام كانت الرائد تصدر في ١٢ عددا ،  
وان أسعار الورق — في السنتين الأخيرتين — قد هبطت كثيرا  
تأثرا بسياسة الانفتاح الاقتصادي ، وأصبحت الرائد تصدر  
في أربعة أعداد .. فما هي التصرفات المالية وراء ذلك ؟!!

إذا نظرنا الى هذا التحليل — مع عدم تخفيض ميزانية  
الرائد — فأننا نعرف جيدا كيف تضيع أموال المعلمين ، وكيف  
تستهلك جماعة المنتفعين اقتصادياتنا ...

#### رابعاً — ضياع أموال المعلمين في المعاهد القومية :

في عام ١٩٥٧ تكونت هيئة لإدارة بعض المدارس الخاصة وأخذت اسما  
قانونيا هو « شركة المعاهد القومية للتربية والتعليم » وأرادت نقابة المهن  
التعليمية أن تستثمر بعض أموالها فدفعته في تأسيس هذه الشركة مبلغ مائة  
وعشرين ألف جنيه وذلك بنسبة ٤٣٪ من قيمة أسهم رأس المال .. ونظرا

لنصيب النقابة الكبير في رأس المال لهذه الشركة فقد اختاروا وكيل النقابة في ذلك الوقت ليكون رئيسا لمجلس ادارة الشركة ، وواجهت الشركة عثرات كثيرة مما استحال عليها أن تتولى مسئولية العمل التعليمي. بنجاح ودعاها ذلك الى تغيير شكلها القانوني فاستقر رأي الشركاء جميعا على تصفية هذه الشركة ، وعلى انشاء جمعية تعاونية بدلا منها تقوم بنفس الأغراض التعليمية التي كانت تقوم بها الشركة .

وتم تغيير الشكل القانوني للشركة فأصبح اسمها « الجمعية التعاونية للمعاهد القومية » وذلك في ١٩٦٨/٩/٢٨ ولم تتخذ الاجراءات لنقل ملكية اموال الشركة الاولى الى الجمعية الجديدة بما فيها اموال واسهم نقابة المهن التعليمية ...

وتقدمت الهيئة العامة للتأمين والمعاشات - باعتبارها جهة مساهمة في رأس المال - بطلب نقل ملكية اموال الشركة لوزارة التربية والتعليم ، واجراء تسوية مديونات الوزارة بسبب المدارس التي باعتها للمعاهد القومية ، وتجنيب ما بقي من رأس المال المملوك للمساهمين ومنهم نقابة المهن التعليمية .. ولكن النقابة - كما تقول في مذكرة الدعوى القضائية - عارضت هذا الاتجاه بكل ما اوتيت من قوة ، وذلك حفاظا على حقوقها المادية كمساهمة في شركة المعاهد القومية .. وبرغم ذلك فقد قامت بالتوسط مع الجمعية التعاونية الجديدة لاجراء تسوية ظالمة مع المعلمين الذين يعملون في المعاهد القومية تنازلوا في هذه التسوية عن مبلغ ثلاثة ارباع مليون جنيه من مستحقاتهم في سبيل عمل لائحة توحد بينهم وبين المعلمين العاملين في المدارس الرسمية ...

وكانت النتيجة أن حلت الجمعية التعاونية للمعاهد القومية عام ١٩٧٣م وتم اعادة تنظيم المعاهد القومية بقرار وزاري على أساس تكوين جمعية تعاونية لكل مدرسة « . جمعية » وكل جمعية لها مجلس ادارة خاص وميزانية خاصة واستقلال كامل ، ولم تستطع هذه الجمعيات أن تفي بالتزاماتها نحو المعلمين العاملين فيها من ناحية تسوية حالاتهم بنظرائهم في المدارس الحكومية لأن ميزانياتها وامكانياتها لا تستطيع استيعاب العلاوات والترقيات الى الدرجات الاعلى ، واصبحت مواردها المستقلة قاصرة على تعليم ابنائها .. ولكن وزارة التربية والتعليم - مشكورة - قامت برعاية هؤلاء المعلمين وعينتهم في درجاتهم المستحقة بالوزارة .

ثم صدر قرار بتصفية الجمعية التعاونية الاصلية للمعاهد القومية وتبين أن رصيدها مدين .. وأخيرا وبعد ضياع رأس المال الذي أسهمت به النقابة وهو مائة وعشرون ألفا من الجنيهات صدر قرار وزاري رقم ٢٥٣ في ١٩٧٥/١٢/٢٨ م بتشكيل مجلس ادارة يشرف من الناحية الفنية

على الجمعيات التعاونية للمعاهد القومية باعتبار ذلك من مسئوليات الوزارة .. ومن هذا العرض يبرز دور السيد نقيب المعلمين ومجلس نقابته في الأمور الآتية :

١ - عدم القدرة على الحفاظ على أموال المعلمين وترشيدها استثمارها ووضعها في وضعها الصحيح .

٢ - عندما طلبت هيئة التأمينات والمعاشات نقل ملكية الأموال والأسهم من شركة المعاهد القومية للوزارة ، وتجنب راس المال للمساهمين بما فيهم النقابة رفضت النقابة هذه التسوية وكان من الممكن انقاذ ما بقي من رصيد الشركة الذي تسهم فيه النقابة .

٣ - دفع الحماس السيد نقيب المعلمين الى رفع دعوى قضائية ضد الوزارة لأسباب شخصية عندما رقى الى مدير تربية وتعليم في طنطا بدرجة وكيل وزارة وأثار بذلك خلافا بينه وبين السيد وزير التربية والتعليم السابق .

٤ - رفض القضاء هذه الدعوى ..

٥ - لم يعد هناك رصيد باق من أموال المعلمين التي ساهمت بها النقابة ، وضاع عليهم مائة وعشرون ألفا من الجنيهات الى جانب ما ضاع عليهم من استثمارات لهذه الأموال كان من الممكن على الأقل - ان تيسر لهم معاشا كريما مثل بقية طوائف المهنيين ..

#### خامسا - السلبية في تصحيح أوضاع المعلمين :

إذا أردنا أن نؤرخ للمناسبات التي وفرت فرص الترقيات للمعلمين بصورة شاملة فائنا نذكر بأمانة وصدق المناسبات الثلاث التالية :

١ - في عام ١٩٦٤ تحرك المعلمون بصورة ايجابية وثورية يوم كان الإحياء باى تحرك بسيط يزج بأصحابه الى السجن وأحيانا الى الأعدام ..

وكان الهدف من حركة المعلمين بقيادة بعض الشباب المخلص المؤمن هو مساواة المعلمين بزملائهم في الوزارات الأخرى وتدرج مرتباتهم منذ بدء التعيين وفقا للدرجات التي يستحقونها ونجحت هذه الحركة - وكما نحياها ثمانية عشر معلما - كان نصيبهم الفصل والإحالة الى الاستبداد



بالقرار الجمهورى رقم ٣١٢٠ فى ١٤/١٠/١٩٦٤ م وتحقق للمعلمين بهؤلاء الضحايا أكبر حركة ترقية شهادتها وزارة التربية والتعليم ...

فماذا كان موقف نقابة المهن التعليمية منا وقد قمنا بما كان يجب ان تقوم هى به ؟

لقد قامت نقابة المهن التعليمية بدور رجل الباحث الذى يتجسس علينا وتقدم يوميا للمسئولين تقريراً عن تحركاتنا وقد كنا نتخذ من القاعة الكبرى فى النقابة مقراً لاجتماعاتنا ومؤتمراتنا بل ان المسئولين فى النقابة ببروا لرجال الباحث العامة فرص وضع أجهزة تسجيل فى داخل قاعة الاجتماعات لنقل الى جهاز ارسال اعد فى مكتب الامين العام للنقابة لينقل لادارة الباحث العامة كل ما يدور فى القاعة من مناقشات وآراء ساخنة .

وأكثر من ذلك فقد احضرت النقابة بعض المصورين لالتقاط صور لنا بحجة نشر موضوع عن حركة المعلمين ومطالبهم فى مجلة الرائد .. وطبعاً كانت هذه الصور فى خدمة الباحث العامة ولم تصل الى مجلة الرائد ...

وهذا هو دور النقابة بالنسبة لحركة المعلمين فى هذه المناسبة ...

٢ - المناسبة الثانية عندما سعت وزارة التربية والتعليم عام ١٩٦٨ بالدكتور محمد حلمى مراد وزيراً ، وذهبنا اليه فى لقاء نحمل معنا مطالب المعلمين من خلال رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ومعنا مجموعة الزملاء قادة حركة المعلمين عام ١٩٦٤ م ...

وكانت مطالب المعلمين تتلخص فى موضوعين أساسيين :

الاول : استصدار قرار من مجلس الوزراء بمساواة المعلمين فى وزارة التربية والتعليم بزملائهم فى الوزارات الأخرى حتى تزول الفوارق بين خريجي الدفوعات الواحدة . واقتنع السيد الدكتور الوزير فى ذلك الوقت بعدالة هذا المنطق ، وتم عرضه على مجلس الوزراء حيث رأى المجلس اصدار قرار يسوى بين العاملين فى جميع الوزارات وفعلاً صدر قرار علاج الرسوب الوظيفى على مستوى الدولة والذى لا يزال يعمل به حتى الآن ...

الثانى : وكان الطلب الثانى هو تغيير قانون نقابة المهن التعليمية بما يتفق مع تطلعات المعلمين فى المساواة الكاملة بينهم جميعاً والقضاء على نظام فئة أ وفئة ب وشوائب القانون ...

وعرضنا عليه بعض التصورات للتغيير والتجديد الذى  
اقتنع بها وادخل عليها بعض الأفكار من تصوراتها واهتماماته  
النقابية ...

وأعد السيد الدكتور محمد حلمى مراد باعتباره وزيراً  
للتربية والتعليم مشروع قانون جديد لنقابة المهن التعليمية  
وقدمه لمجلس الأمة وملاً الأمل نفوسنا فى استصدار قانون  
رائد يعطى لنقابة المهن التعليمية حقها وقدرها وأسلوبها  
السوى الذى يضع التعليم فى خدمة المجتمع بأمانة وصدق  
وايمان ووعى ... ولكننا فوجئنا وفوجئ السيد الوزير بأن  
قوى الرجعية كلها ممثلة فى السيد رئيس مجلس الأمة والسيد  
أمين عام الاتحاد الاشتراكى بطلب من الرجعية فى النقابة  
قد أوقفت هذا المشروع الذى قدمه الوزير الشرعى وسلموا  
مشروعاً جديداً للسيد وكيل النقابة الحالى وقد كان عضواً  
فى مجلس الأمة فى هذا التاريخ وقدم مشروع الرجعية للمجلس  
الذى وافق عليه فى ساعات قليلة ومنع النواب الذين كانوا  
يعارضون هذا الاتجاه من الحديث لأن السلطة العليا تريد  
ذلك ..

والسيد الدكتور محمد حلمى مراد شاهد صدق على  
هذين الموضوعين ..

٣ - والمناسبة الثالثة التى تحقق للمعلمين فيها فرص شاملة  
للترقيات هى التى تمت من خلال قانون الإصلاح الوظيفى للعاملين بالدولة  
عام ١٩٧٥ م .

وتدرج الأسباب بالنسبة لاستصدار هذا القانون تتمثل فى :

— صدر القانون رقم ٨٣ لسنة ١٩٧٣ م بشأن تسويات خريجي معهد  
المعلمين الخاص ، وذلك بجهود الزميل الأستاذ نصر عبد الغفور  
رئيس لجنة التعليم والبحث العلمى بمجلس الشعب .

— استثار اصدار هذا القانون حماس المعلمين بجميع طوائفهم للدفاع  
عن حقوقهم بالاستفادة من المزايا الممنوحة فيه لبعض الزملاء من  
المعلمين ..

— فى فترة تجمع المعلمين لتقدير درجات امتحان الثانوية العامة عام  
١٩٧٤ م أثرت مطالب المعلمين بحماس بالغ وطالبوا باجراء

اتصالات وحوار مع السادة المسؤولين للعمل على تحقيق مطالبهم ...

— استجاب السيد الدكتور مصطفى كمال حلمى وزير التربية والتعليم لرغبة هؤلاء الزملاء اقتناعا منه بضرورة تصحيح أوضاع المعلمين وذهب بوفد من هؤلاء الزملاء وقابلوا السيد الدكتور عبد العزيز حجازى رئيس مجلس الوزراء فى ذلك الوقت وقدموا له مطالب المعلمين العادلة فاقتنع بها ووعدهم باتخاذ الإجراءات السريعة لتحقيق هذه المطالب ..

ثم تحرك معهم بإيجابية السيد الدكتور الوزير وذهبوا للقاء السيد المهندس سيد مرعى رئيس مجلس الشعب الذى اقتنع برؤية واضحة الى ضرورة استصدار قانون لتصحيح أوضاع جميع العاملين فى الدولة من خلال الفرصة التى تتاح لتحقيق العدل للمعلمين .

وبنك تم استصدار قانون الاصلاح الوظيفى ولم يكن للنقابة دور فى استصدار هذا القانون اللهم الا حركة النقابة بالنسبة لتقديم بعض المعادلات لتطبيق قانون ٨٣ على حملة بعض الشهادات المعادلة ..

وكان السيد نقيب المعلمين يجول جولاته الانتخابية فى بعض عواصم المحافظات مسخرا ومستغلا لصالحه الشخصى جميع الاجهزة التى تعمل معه كوكيل اول للوزارة ..

وكان الموضوع الذى يعيد تكراره فى كل مناسبة هو بدل طبيعة العمل للمعلمين وأنه قدم مذكرة فى هذا الشأن لمجلس الشعب ليبرر بذلك تجميع الناس وتعطيل أعمالهم وتعويق الانتاج .. فما الذى وصلنا اليه فى بدل طبيعة العمل ؟..

الحقيقة أنه قد تم تقرير وحرف بدل طبيعة عمل للفئات الآتية :

- ١ — الأطباء البيطريين
  - ٢ — العلميين
  - ٣ — الزراعيين
  - ٤ — كما تقرر ذلك للمحامين بالقطاع العام .
- اعضاء نقابة الاطباء البيطريين .
- اعضاء نقابة المهن العلمية .
- اعضاء نقابة المهن الزراعية .

والأسف لم يتم اتخاذ اجراء لتقرير بدل طبيعة عمل للمعلمين .



## يكتفى بالتلميح دون التصريح

وبهذا يظهر بوضوح وأمانة أن نقابة المهن التعليمية لم يكن لها أثر في مراحل حركات الترقّيات التي تمت بين جماهير المعلمين .. والمعلمون يذكرون الموقف التالي للسيد نقيب المعلمين مما يدل على مدى فهمه واستثماره للمواقف في حل قضايا المعلمين !! ..

في أكتوبر عام ١٩٧٢ وفي أول احتفال بما يسمونه « عيد المعلم » اجتمع المعلمون في قاعة الشعب بمقر اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكي العربي وحضر هذا الاجتماع السيد الدكتور محمد حافظ غانم أمين اللجنة المركزية في ذلك الوقت والسيد الأستاذ على عبد الرازق عندما كان وزيراً للتربية والتعليم وبعض الوزراء والمحافظين وأمناء الاتحاد الاشتراكي في المحافظات وكبار المسؤولين في الوزارة ... فماذا قال نقيب المعلمين في هذا اللقاء الذي كان من الضروري أن يستثمر أعظم استثمار لحل قضايا المعلمين !!؟

بعد أن شكر سيادته الاتحاد الاشتراكي على إقامته هذا الحفل قال:

(( وبقيت كلمة أكتفى فيها بالتلميح دون التصريح والسيد أمين اللجنة المركزية ذكي وفطن والسيد وزير التربية والتعليم ذكي وفطن )) !! .

ولم يزد على ذلك شيئاً !! ..

وهذا هو قمة كفاح السيد النقيب من أجل قضايا المعلمين !! ..

لم يستطيع أن يعبر عن آماني المعلمين ..

لم يستطيع أن يعرض قضايا المعلمين ..

لم يستطيع أن يقول كلمة حق رغبة في حل مشكلات المعلمين المزمنة والمتراكمة ..

ثم بعد ذلك يدعون ما ليس بحق ..

\*\*\*

# خواطر تربوية من وحى ورقة أكتوبر

للدكتور/فاروق عبد الحميد اللقاني

مدرس بكلية التربية — جامعة الاسكندرية

من يقرأ ورقة أكتوبر للرئيس محمد أنور السادات، يجد أنها لم تكف بتحليل الأوضاع القائمة في مجتمعنا ، بل تضمنت أيضا أطارا يحدد معالم الصورة التي يجب أن يكون عليها مجتمعنا بعد حرب العاشر من رمضان . وإذا كانت وثيقة أكتوبر قد تعرضت لكثير من المجالات ، إلا أننا نلاحظ أن جميع هذه المجالات ترتبط ارتباطا وثيقا بالإنسان — ويتفق هذا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تتخذ من الإنسان ركيزة لحدث التغيير وتحقيق التقدم والتطور في أي مجتمع من المجتمعات . فالتغيير الجذري الاصيل هو الذي يبدأ بالإنسان عن طريق تغيير نوعية اعدادة التربيوي والتعليمي ، لكي يصبح الدعامة الأساسية التي يعتمد عليها المجتمع في تحقيق ما ينشده من تغيير أو تطوير .

وإذا كان الإنسان هو وسيلة المجتمع في أحداث التغيير ، فهو أيضا يمثل الهدف الذي يسعى إليه هذا التغيير عن طريق توفير نوع من الحياة لأفراد المجتمع أفضل من ذي قبل . ولما كانت العلوم التربوية والنفسية تتخذ من الإنسان مادة دراستها وأبحاثها ، فمن هنا خطرت على بعض الخواطر التربوية — أذكرها فيما يلي ، مسبوقة بالفقرات التي أثارت في ذهني هذه الخواطر عندما قرأت هذه الورقة التاريخية .

## الخاطر الأول =

### في ورقة أكتوبر

« وفي مجال التنمية الاجتماعية ، يهمني أن أشير الى التوسع الكبير في التعليم الذي جعل من الممكن أن توفر للقوات المسلحة لاعدد الكبير من التعليم الذي جعل من الممكن أن توفر للقوات المسلحة العدد الكبير من عجلة الانتاج في أي مصنع أو مرفق » ص ١٠ .

رغم الانتقاد العنيف والهجوم المستمر على النظام التعليمي في جمهورية مصر العربية ، ورغم الصرخات والصيحات التي تنادى دائما بتعديل برامج التعليم وتغيير أسلوبه ومراجعته وأهدافه ، إلا أنه بإمكاننا أن نقول — رغم كل هذا — فإن التعليم في مصر مازال بخير .

حقيقة أننا بسبب القصور في الإمكانيات ، وبسبب تزايد الأعداد التي

تتهافت على التعليم عاما بعد عام ، قد أصبحنا نهتم بالكم أكثر مما نهتم  
بالكيف .

الا ان التعليم عندنا قد نجح في تحقيق الصمود في المجالين ، الحربى  
والاقتصادى على السواء ، عن طريق اعداد القوى البشرية اللازمة لادارة  
عجلة المعركة في كلا الاتجاهين . وان دل هذا على شيء ، فانما يدل على  
ان نظامنا التعليمى سوف يمكنه ان يحقق فى المستقبل أكثر مما حقق حتى  
الآن ، وذلك بعد أن تخف حدة الضغوط التى كان يعمل تحت تأثيرها فيما  
مضى ، وبعد أن تنتهى من معركة التحرير ، وبعد أن نمضى قدما فى مجال  
التنمية الاقتصادية والانفتاح الاقتصادى .

ومما يلفت النظر فى هذه الفقرة الواردة فى ورقة أكتوبر ، ما تشير  
اليه — ضمنا وليس صراحة — من أثر تغيير نوعية الأفراد فى تغيير النتائج  
التي يحققها هؤلاء الافراد . فبعد نكسة عام ١٩٦٧ ، قامت القيادة  
العسكرية بتزويد القوات المسلحة بأعداد ضخمة من المتعلمين ، استطاعوا  
بفضل ما لديهم من قدرة أفضل على استيعاب التكنولوجيا الحديثة ، وعلى  
التصرف الذكى فى الميدان — أن يحرزوا نصرا كبيرا لم يكن من الممكن تحقيقه  
فى عام ١٩٦٧ على يد الغالبية الأمية التى كان يتكون منها الجيش فى هذا  
الوقت . وان دل هذا على شيء فانما يدل على مدى خطورة وأهمية الدور  
الذى تقوم به التربية والتعليم فى سبيل اعداد الأفراد وتغيير نوعيتهم ليصبحوا  
أكثر قدرة وكفاءة على مواجهة ما ينتظرهم من تحديات .

## الخاطر الثانى =

« ومنذ أفاق الشعب من صدمة النكسة ، فلقد بدأ يطالب بالتغيير  
والتصحيح فى الكثير من مجالات حياته ، وكانت الرغبة الشعبية العارمة من  
أجل التصحيح تقاوم من بعض مراكز القوى ، التى كان من الصعب عليها  
أن تتخلى عن سلطاتها ، أو تغير أساليبها فى العمل ، أو أن تتقبل العلاقات  
الجديدة التى يطالب بها الشعب بين الحاكم والمحكوم » ص ١١ .

ان القضاء على مراكز القوى السياسية بفضل حركة التصحيح فى مايو  
١٩٧١ ، لا يجب أن ينسبنا أن هناك مراكز قوى أخرى فى بنیان نظامنا  
التعليمى ، تتمثل فى الموجهين ومديرى المدارس والمناطق وسائر المشرفين  
على توجيه الأمور فى هذا المجال الحيوى . وعندما نصف أصحاب هذه  
المناصب بأنهم « مراكز قوى » فاننا نقصد بهذا أن لديهم من السلطات والنفوذ  
ما يجعلهم يتحكمون فى نوعية الممارسات التى تتم فى نطاق تخصص كل منهم ،  
وما يوجد فى هذه الممارسات من مفاهيم وقيم وأهداف ، مما يحتمل معه أن  
يصبحوا من أكبر العوائق التى تقف أمامها نريد أن نحققه من تغيير وتعديل  
فى برامج وطرق وفلسفة التربية والتعليم فى مصر ، وذلك بسبب ما يسيطر



على عقول شاغليها من أفكار ومفاهيم بعيدة كل البعد عما نريد أن نحققه من تعديل واصلاح في المجال التربوي ، ويسبب ما كونهت الممارسات الخاطئة خلال عشرات السنين الماضية ، والمرتبطة بهذه المفاهيم الخاطئة — من عادات سلوكية في مجال التوجيه والادارة يصعب عليهم الاقلاع عنها ، مما يؤدي في النهاية الى أن تتحول الجهود الاصلاحية التربوية الى مجرد ممارسات تربوية تمس المظهر دون الجوهر ، لتحقيق المسيرة السطحية لاتجاهات الاصلاح الذي نرتضيه . وما لم تغير من هذه المفاهيم والأفكار التي توارثتها وتشنجت عليها عقول شاغلي هذه المراكز منذ القرن التاسع عشر ، والتي تؤمن بأنها هي الصحيحة ولا صحيح غيرها ، فلن ننجح في تحقيق الاصلاح المنشود . ولذا ، فان أي محاولة للتغيير ، يجب أن تبدأ بتدريب مكثف لشاغلي هذه المراكز تساهم فيه كليات التربية ، لاعداد هذه العقلية اعدادا يتناسب مع ما نريد تحقيقه من تطوير وتصحيح .

### الخطاير الثالث =

« كان لابد أن يزول الخوف ، وأن تختفى بذور الشك ، وأن تتراجع الحزازات والأحقاد ، وأن يحس كل فرد أنه آمن على يومه وغده . وعلى نفسه وأهله ورأيه وماله .. » . ص ١١ .

ان الحاجة الى الشعور بالامن هي احدى الحاجات الاساسية التي يجب اشباعها عند كل فرد . فعندما يشعر الفرد بالامن ، تتوفر لديه الجراحة اللازمة لمواجهة الصعاب والمخاطر ، وللابتكار والتجديد في ميدان عمله . ولذا ، فان كل عامل في الميدان التربوي يجب أن يشعر بالامن في مجال عمله ، ولا يتأتى هذا الا اذا كان أساس تقديره وتقييم عمله مبنيا على أسس موضوعية . بعيدة كل البعد عن الحزازات والأحقاد الشخصية الناتجة عن العلاقات بين الرئيس والمرؤوس . بهذا وحده نستطيع أن نخلص علاقتنا الاجتماعية من أخطر ظاهرة مرضية ، وهي ظاهرة النفاق والرياء ، تلك الظاهرة التي تستنفد من طاقة العاملين عندنا أكثر مما يستنفده عملهم ، فعلينا جميعا أن نحرص على توفير الشعور بالامن في علاقة التلميذ بمدرسه ، وفي علاقة المدرس بموجهه ، وفي علاقة الجميع بمدير المدرسة ، ولن يتحقق هذا الا بشعور الطرف الاول في كل من هذه العلاقات ، باحترام الطرف الآخر وتقديره له ، وعدم الافراط في استخدام النقد والتهديد المستمر بالعقاب عند وقوع كل صغيرة أو كبيرة من الأخطاء ، ويتجلى هذا بصفة خاصة في علاقة المدرس بتلاميذه ، فعندما يشعر التلميذ بالامن في علاقته بمدرسه ، فان هذا من شأنه أن يؤدي الى تفجير طاقاته الخلاقة والى تحرير قدرته على الابتكار والابداع .

## الخطر الرابع =

« لقد كانت عناصر القوة العربية الكامنة ، بالنسبة للعالم ، مجرد احتمال نظري ... ولكن حرب أكتوبر طرحت الامكانيات العربية كحقيقة واقعة ... » . ص ١٧ .

ما أكثر الاحتمالات النظرية الكامنة في مجتمعنا ، وما أيسر تحويلها الى حقائق ملموسة ، اذا توفر الدافع اللازم لبذل الجهد المطلوب لتحقيق هذا التحويل . ان محرنا تحوى العبد من البيئات المتنوعة ، من زراعة الى صناعية الى صحراوية الى ساحلية مما يستلزم ربط التعليم بالبيئة المحلية بكل منطقة ، لما يحققه هذا الربط من الاستفادة الكاملة بامكانيات كل بيئة ، ومن تنويع في الخبرات والمهارات يحقق أقصى استغلال لمختلف مواردنا وامكانياتنا ، فتتحول بذلك من مجرد احتمالات نظرية الى واقع مادي ملموس وفعال . كذلك فان لدينا ما يكفينا من العلماء والمتخصصين في كل ميدان الا أنهم ما زالوا في نطاق الاحتمال النظري غير المؤثر في مجالات التنمية والبطوير ، وذلك اما بسبب عدم توفير الامكانيات اللازمة لهذه القوى أو بسبب عدم وضع كل في مجال يخصه الذي أعد له ، أو بسبب عدم وجود الدافع للعمل الجدى عند هؤلاء المتخصصين .

ولكى نحول هذه الاحتمالات النظرية الى قوى فعالة مؤثرة في حياتنا ، علينا أولا أن نبداً بإزالة هذه المعوقات بجميع أنواعها . كذلك فان لدينا أعداداً ضخمة من المعلمين الذين أعدوا أعداداً تربوياً طبقاً لأحدث النظريات التربوية العالية ، ولكنهم لا يزالون أيضاً في نطاق الاحتمال النظري ، حيث أنهم لا يطبقون في حياتهم المهنية بالمدرسة ما تعلموه من نظريات تربوية حديثة ، بل ينحرفون عادة في تيار الممارسات التربوية العتيقة ، متأثرين في هذا بالقدامى ممن سبقوهم الى ميدان التدريس حيث ينشربون منهم روح التقليد ، فيفتر ما لديهم من حماس سابق للعمل وفق الانجاهات الحديثة في التربية ، فالى متى نظل نحرم أطفالنا من هذه الطاقات ، ومتى نحولها من نطاق الاحتمال النظري الى الواقع العملى المؤثر ... ؟

لماذا لا نخصص بعضاً من المدارس النموذجية ، تزداد عدداً سنة بعد سنة ، ولا يسمح بالعمل فيها الا للخريجين الجدد من كليات التربية ، حتى تحميهم من الارتداد الى الممارسات التربوية القديمة ، وحتى يبدأوا طريق حياتهم المهنية بداية صحيحة ، تسترشد بأحدث ما توصلت اليه العلوم التربوية والنفسية من نظريات واتجاهات .

## الخطاير الخامس =

« نريد أن نخلص المجتمع من كل المظاهر التى تعبر عن الريبة فى المواطن أو تنال من انسانيته أو كرامته ... » . ص ٢٧ .

رغم أن القانون ينادى بأن كل فرد برىء حتى تثبت ادانته ، إلا أننا نلاحظ أن هناك كثيرا من الممارسات التى تتم فى الحقل التربوى ، والتى تقوم على أساس أن كل فرد مدان حتى تثبت براءته . وأبرز مجالين يتضح فيهما هذا النوع من الممارسات هما مجال التوجيه ومجال الامتحانات . فالنوجيه ( أو التفتيش كما كان يسمى قديما ) ما زال يعتمد على مفاد المعلم فى الفصل بغية تصيد أخطائه وضبطه متلبسا باهمال ما ينبغى عليه عدم اهماله ، وربما كان هذا السلوك مقبولا فى ظل المفهوم القديم والفلسفة القديمة للتوجيه عندما كان يسمى بالتفتيش ، أما وقد تغيرت التسمية اليوم فيجب أن يتبعها تغير فى المضمون والممارسات على أساس مبدأ الثقة بالمعلم وبأمانته واخلاصه . معنى هذا أنه يجب أن يكون التوجيه قائما على أساس التخطيط الذى يشارك فيه كل من المعلم والموجه ، لتحديد أهداف العملية التربوية ووسائل تحقيق هذه الأهداف مع علم المعلم مسبقا بمواعيد الزيارات التوجيهية خلال العام الدراسى .

وأما بالنسبة لنظم الامتحانات عندنا ، فإن ما نتخذه من اجراءات تتضمن السرية المطلقة ، مع الملاحظة الدقيقة للمتحنين واخفاء أسمائهم عن المصححين ، إنما تتبع جميعها من مبدأ عدم الثقة بكل من المعلم والتلميذ . ان مفهوم الذات عند كل فرد يتأثر الى حد كبير برأى الآخرين فيه وحكمهم عليه ونظرتهم اليه . وطبقا لمفهوم كل فرد عن ذاته يكون نوع سلوكه عند تعامله مع الآخرين . وبذلك يتضح لنا الارتباط الوثيق بين فكرة الآخرين ورايهم ( أو نوعية ظنهم ) فى الشخص ، وبين فكرته عن ذاته ، والتى تؤثر تأثيرا مباشرا فى سلوكه . فعندما نسيء الظن بالناس يكون هناك احتمال كبير لأن يهبطوا بمستوى سلوكهم الى المستوى الذى يتفق مع سوء الظن والشك فيهم ، وعندما نحسن الظن بهم ، فإنهم عادة ما يحرصون على الاحتفاظ بفكرة الآخرين عنهم ، فيرتفعون بمستوى سلوكهم الى نفس مستوى حسن ظن الآخرين وثقتهم فيهم . وعلى هذا فإن أردنا أن نغير من سلوك الأفراد ، معلمين وتلاميذ ، علينا أولا أن نفترض الثقة فيهم ، وأن نزيل جميع الممارسات التى تقوم على أساس عدم الثقة بهم . وقد تكون هناك قلة منحرفة تستغل هذه الثقة الجديدة ، إلا أنهم عادة يشكلون اقلية فى كل مجتمع ، ولا ينبغى أن يكون سلوك الاقلية سببا فى القيام بممارسات غير تربوية تؤدي الى آثار مدمرة لشخصيات الأغلبية .



## المخاطر السادس =

« الامر الثانى ، الذى طرأ على منطق التعليم والبحث فى العالم ، هو ما اصطلح على تسميته بنظرية التعليم المستمر . . . صار محتما على العناصر النشيطة والمنتجة أن تكون فى حالة من التعليم المتواصل والتحصيل المستمر . وبغير ذلك لا يلبث المتعلم أن يتخلف عن الجديد . . . وتحقيق هذه الغاية يستلزم بدوره عدة أمور . . . منها حلقات الدراسة وبرامج التدريب المستمر على كافة المستويات من المديرين للإمام بأحدث فنون الإدارة الى المدرسين أنفسهم لتأهيلهم فى المساهمة فى تطوير المناهج وطرق التدريس » ص ٤٦ ، ٤٧ .

رغم وجود برامج التدريب التى تعدها وزارة التربية والتعليم للعاملين بها ، من مدرسين وموجهين ومديرى مدارس ، الا أن هذه البرامج غير كافية لاجداث التغيير الذى نهدف اليه ، وذلك لقصر مدة هذه البرامج ، ولاعتمادها على الاعداد النظرى دون العملى ، ولكى نقتل فى ما يميز هذا التدريب من مظهرية وسطحية ، يجب أن ترتبط ترقية العاملين بنجاح المرشحين لهذه الترقيات فى مقررات تربوية ونفسية معينة ، يدرسونها فى فترات مسائية أو صيفية بكليات التربية ، يتبعها تقييم لمدى القدرة على التطبيق العملى لهذه الدراسات النظرية ، للتأكد من مدى هضم واستيعاب المرشحين للأسس العلمية للاتجاهات الحديثة فى مجال التربية ، ومدى تأثير ذلك على ممارساتهم العملية ، كل فى نطاق تخصصه ، وهناك دول كثيرة تسير فى هذا الاتجاه ، منها — على سبيل المثال — الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث لا تجدد شهادة التدريس Teaching Certificate الا اذا قام المدرس بدراسة بعض المقررات التربوية والنفسية ، واجتاز امتحانا فيها بنجاح فى احدى كليات التربية بالولاية التى يعمل بها .

\*\*\*

# العلاقة بين تحقيق الذات والصحة العقلية

للدكتورة تهلى عبد السلام محمد

لقد قامت تلك الدراسة على المسلمات الآتية :

- ١ — انه يمكن للفرد تنمية تحقيق الذات .
- ٢ — أن هناك مراحل لعملية تحقيق الذات .
- ٣ — أنه توجد علاقة بين عملية تنمية تحقيق الذات والصحة العقلية .

وقد فرضنا أن تحقيق الذات عامل رئيسى للصحة العقلية .

أما المشاكل الفرعية فقد اهتمت بالآتى :

- ١ — المراحل فى عملية تحقيق الذات .
- ٢ — كيف يمكن للفرد أن يحقق ذاته .
- ٣ — ما هى العوامل التى تساعد على تنمية الصحة العقلية .

لقد عرفنا تحقيق الذات على أنها عملية تهدف الى الوصول بالفرد لتحقيق الاشباع النفسى فى حدود الامكانيات المتاحة .

والصحة العقلية هى التناسق والتوافق للعلاقات بين الفرد ونفسه وبين الفرد والآخرين وبين الفرد والواقع .

## الدراسات المشابهة

لقد أجريت عدة دراسات على عملية تحقيق الذات كما أجريت دراسات أخرى على الصحة العالمية وفى بداية القرن التاسع عشر عالج Henry W. Wright متاذ فلسفة موضوع تحقيق الذات فى دراسته ( Self Realization an Outline of )thics فقد قال أن عملية تحقيق الذات فى البشر عموما يجب أن تشمل التلاحم لنبضات الأفراد والتكيف والتوافق للاهتمامات فى المجتمع . وبعد بضع سنوات جاء برفسور Hadfield أستاذ علم النفس فى جامعة Kings College بلندن وقد كتب Psychology and Normals وشرح أن التكامل النفسى يمكن تحقيقه بتنسيق

كل المشاعر والأحاسيس والاحتياجات في كل واحد أو وحدة وإن عملية الحصول الى ما يقال تحقيق الذات ما يمكن أن يطلق عليه السعادة .

وفي دراسة Robert Roth عن John Dewey وتحقيق الذات قدم تفسيرات John Dewey عن تحقيق الذات انها نمو في الخبرة ومن ثم اشباع للنفس وتحقيق الذات يتطلب أن يصبح الانسان متجانسا كجزء من عملية تراكم الخبرات في الحياة التي سيتعامل فيها مع الطبيعة والاحداث والتي تهز انعزاليتها حيث تصل للهدف شخصيته من يحاول بكل جهده لتنمية ملكاته وفتح الآفاق أمام الشخصية الانسانية .

وبالعلاقة الى الصحة النفسية فقد عرف George Preston الصحة العقلية في كتابه The Substance of Mental Health انها القدرة على الحياة في حدود الامكانيات الجسمانية ومع بنى جنسه الآخرين في مجال السعادة والانتاجية وبدون أن يكون الانسان هامشيا .

وقد أكد أن الأسرة كمؤسسة انسانية لها التأثير الكبير على الصحة العقلية وقد قال أن مشكلتنا الرئيسية أكن تكتشف ما هي الاتجاهات نحو أنفسنا ونحو الآخرين وتجاه الظروف الخارجية وهذه الاتجاهات غالبا ما تكون محببة لتزدهو ولتنمو وتزدهر في الأسرة .

وفي مقال بمجلة School Health قال Harold Punk انه يجب أن تشكل صورة الشباب بقدر المستطاع تجاه التحديات وما يمكن تطويعه من الأهداف المختلفة وتلك الصورة يمكن أن تضيف وبشكل واسع وعميق المشاعر نحو الاستقرار العاطفي والتحقيق الجيد للذات .

وهناك شبه اتفاق تام على أن الصحة العقلية لا تخص فقط العقل ولكنها تشمل الانسان ككل .

وقد حاولت Trudy Lawance في دراستها .

An Appraisal Instrument for Evaluation of the Emotional Health of Junior High School Pupils.

أن تطور أداة لقياس الصحة العاطفية لتلاميذ المرحلة الاعدادية وفي تعريفها للصحة العاطفية قالت أن الصحة العاطفية هي حالة التوازن العاطفي للفرد في العلاقة مع نفسه ومع الآخرين في بيئته . وقد اختير اصطلاح الصحة العاطفية في تلك الدراسة حيث أن هذا التعبير اعتبر من بعض علماء النفس بأنه أكثر توفيقا وتقبلا من الصحة العقلية أو النفسية.



التي تستخدم أحيانا . وإذا نظرنا الى التعريف الخاص بالصحة العقلية فنجد أنه يحدد الجانب العقلي وفي تحليل Trudy Lawance لبيان الصحة العاطفية فقد أوضحت أن الصحة العاطفية تشتمل أولا البيئة الداخلية التي تظهر فيها العلاقة بين الفرد ونفسه وتشتمل ثانيا التألف ، واحترام النفس والمسئولية والهدف والتحصيل وثالثا علاقة الفرد والآخرين وأخيرا علاقة الفرد بالواقع والتي تعتبر البيئة الخارجية التي يلعب فيها التألف واحترام الخطوات .

لقد حددت هذه الدراسة لمناقشة العلاقة بين تحقيق الذات والصحة العقلية ولطبيعة هذه الدراسة فقد احتاجت الباحثة الى مراجعة الدراسات المشابهة واعتمد في تجميع الحقائق على المفكرين في مجال الصحة العقلية وعلى النفس وباستخدام التفكير المنعكس في مناقشة هذه الحقائق ثم الوصول الى الاستنتاجات في محاولة للإجابة على بعض التساؤلات وطرح تساؤلات أخرى .

### مناقشة الحقائق

لقد وجد أن تحقيق الذات هو عبارة عن عملية تهدف الى اشباع النفس البشرية في حدود إمكانياتها . وهي تختلف في معناها باختلاف الأفراد .

ان عملية تحقيق الذات هي عملية مستمرة تمثل أنشطة تختلف باختلاف الوقت والجنس وقد ذكر أن عملية تحقيق الذات لها ثلاثة مظاهر فردية، الجماعية ، العالمية .

كيف يتم لنا أن نحقق ذاتنا ؟ وما هو نوع الخبرات التي يحتاجها الفرد من أجل أن يكتشف نفسه ؟ لقد ذكر Hadfield أن عملية تحقيق الذات للفرد تعنى أن يتعرف الفرد على « هويته » من هو ؟ وما هو غرضه ؟ وكيف يمكننا تكوين فكرة عن أنفسنا ؟ وقد ذكر Dewey أن تحقيق الذات هي تلك الامتدادة الى العالم الخارجى الى ما لا نهاية تلك الامتدادة التي تعطى معنى لكل خبرة يمر بها الفرد من أبسطها الى أكثرها تعقيدا مثل الخبرة الروحية وبالتالي تعطى معنى لتحقيق الذات .

وشرح Hadfield أيضا أن قانون التكامل في مجال وظائف الأعضاء يعتبر الصحة وفي الاخلاق الكمال ، وفي الدين الالهية ، وفي علم النفس ما يمكننا أن نسميه تحقيق الذات .

وأن تحقيق الذات يحوى النفس ككل وكوحدة واحدة فهي تشمل

الشخصية الفردية والجماعية والعالمية . ومن أجل تحقيق الذات وتنمية هذا التحقيق يجب أن يكون هناك تناغم بين الثلاثة مظاهر السابقة الفردية والجماعية والعالمية .

وهناك إجماع بين علماء النفس على أنه يوجد ثلاث خطوات أو مراحل لتنمية تحقيق الذات في النفس البشرية .

وتحقيق الذات في الفرد يشمل التعرف على الرغبات والقدرات الخاصة بالفرد كذلك ففان تصرفات الفرد ستكون مرآة عاكسة لطريقة تفكيره .

ويساعد التفاعل بين البيئة المحيطة والأفراد الآخرين على تنمية الشخصية الجماعية تماماً كما أن الشخصية الفردية تعتبر التوافق بين الأنشطة المختلفة التي تعمل على تنمية رغبات الفرد فالشخصية الجماعية تشمل التكيف بين تلك الرغبات ورغبات الآخرين والتي بدورها تعمل على الرخاء الاجتماعى . وتنمو الشخصية الجماعية عن طريق العلاقة الطيبة مع الآخرين وقد ذكر Dewey أن الإنسان لا يمكن أن يصل إلى تحقيق الذات بدون التداخل والتفاعل مع بيئته . والتناغم في التكيف والنمو في الخبرة يساعد على تنمية عملية تحقيق الذات . وإذا تمكن الفرد من التكيف بين قدراته ومعوقاته مع قدرات ومعوقات الآخرين فإن ذلك يعمل على تحقيق الذات وبأعلى مستويات الخبرة يمكن للفرد أن يصل إلى الإحساس بالاطمئنان الداخلى والأمان والتناغم الذى سيوحد كل العناصر المتفرقة من حياة الفرد في وحدة متكاملة تضيؤها المعانى .

ويساعد التناغم بين تحقيق الشخصية الفردية والواقع على تحقيق مكان الفرد في الكون .

وبخصوص الجانب الآخر من هذه الدراسة فقد وصف Bloss الفرد الذى يتمتع بالصحة العقلية بأنه ذلك الشخص الذى يتمتع بالقدرة على التفرقة بين المشاعر والحقائق والتفكير والأفعال والقدرة على أن يجتاز الضغوط العصبية . ويتضح من البيانات أن هناك ثلاث عوامل للوصول إلى الصحة العقلية أولهم العلاقة بين الفرد ونفسه والفكرة التى يأخذها عن نفسه وإحساسه بالاطمئنان في حدود قدرات وتقبل معوقات . ويحقق الإحساس والشعور بقيمة الفرد واحترام الفرد لنفسه الصحة العقلية .

وقد ذكر Schmuck في مجلة Mental Hygiene أن الصحة العقلية تتأثر إلى حد كبير بالطريقة التى يتعامل بها الأفراد المهمين في حياة الفرد

نجاهه ويعنى ذلك أن الفكرة التى نكونها عن أنفسنا تتأثر الى حد كبير بالفكرة والاتجاهات التى يأخذها الآخرون تجاهنا .

ويقودنا ذلك الى العامل الثانى فى تنمية الصحة العقلية وهى العلاقة بين الفرد والآخرين وقد قال Thorpe أن الفرد الذى يتمتع بالتكيف السليم يجعل تصرفاته فى تناغم مع ما هو مقبول اجتماعيا من قواعد ويجعل الطريق لقدراته العقلية دائما أبدا يتمتع بأرقى الأشياء وأحلاها فى الحياة . وأن يسمح لطاقاته أن تسرى فى قنوات الحياة الاجتماعية وأن يأمن تحقيق احتياجاته الشخصية .

وهناك مظهر آخر للصحة العقلية ألا وهو القدرة على مواجهة الواقع ويشمل القدرة على حل المشكلات التى يواجهها الفرد فى حياته وكذلك مما يساعد على تنمية الصحة العقلية أن يكتشف اتجاهاتنا نحو أنفسنا ونحو الآخرين ونحو كل ما يحيط بنا .

يعنى ذلك أن الصحة العقلية هى عملية مستمرة أو تتصف بالاستمرار فى تناغم وتناسق بين الشخصية الفردية والجماعية والعالمية .

أما مفتاح الصحة العقلية فهو أن يجد الإنسان معنى لحياته .

وقد ذكر Preston أن ذلك الشعور بالاطمئنان الشخصى هو عنصر هام وحيوى لما يعبر عنه الأطباء النفسيون بأنه العلاقات الشخصية للفرد أى عملية الأخذ والعطاء التى يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين .

وللوصول الى الصحة العقلية لا يعنى خلق شىء جديد بل هو السير فى عملية تنمية ما هو موجود فعلا .

ولقد اهتمت هذه الدراسة بمناقشة تحقيق الذات والصحة العقلية وكان الغرض الأساسى هو محاولة البحث عن العلاقة بين عملية تحقيق الذات والصحة العقلية .

وبناء على الاستنتاجات من هذه الدراسة فقد اتضح أن :

١ - عملية الذات ككل وليس فقط الشخصية الداخلية وهى عملية تهدف الى تحقيق تكامل النفس فى حدود امكانياتها وهى القدرة على معرفة قدرات الفرد لنفسه والتعرف على معوقاته .

٢ - الصحة العقلية هى القدرة على أن يحيا الفرد فى حدود



معوقاته وأن تتكشف اتجاهاته تجاه أنفسنا وتجاه الآخرين  
وتجاه الظروف الخارجية المحيطة .

٣ — تحقيق الذات يشمل تكيف الفرد لرغباته الشخصية على رغبات  
الآخرين وتتطلب تكيف الرغبة البشرية الى تلك الحياة الواقعية .

٤ — الصحة العقلية تعنى أكثر من صحة « عقل » فهي تشمل العلاقة  
بين الفرد نفسه والتعريف الذاتى لها تحوى احترام النفس ،  
المسؤولية ، الفرض فى الحياة والتحصيل وكذلك تحوى علاقة  
الفرد بالآخرين كذلك فهي تشمل قدرة الفرد على مواجهة الواقع  
وأن يحل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية .

٥ — تساعد القدرة على التكيف للشخصية الفردية على الظروف  
المحيطة على تحقيق الذات .

٦ — تساعد القدرة على التكيف وعلى تنمية علاقة متوازنة بين البيئة  
الداخلية والخارجية على الصحة العقلية .

٧ — تساعد القدرة على تنمية تحقيق الذات فى الوصول الى الصحة  
العقلية .

\*\*\*

# ماذا تعرف عن الصورة فى التعليم

للدكتور/فتح الباب عبد الحليم سيد

أستاذ التربية بالمعهد العالى للتربية الفنية

ما قيمة الصورة ؟ هل لها قيمة أكثر من الاستمتاع العابر ؟ ان انتشار استخدامها بوجه انتباهنا الى قيمتها ، وان كان لا يثبت مقدار هذه القيمة ، لدينا كثير من الدراسات التى تدعم قيمة الصورة فى التعليم ، وتثبت أنها لا تستخدم من أجل التسلية والاستمتاع فقط ، بل تثبت أن لها فائدة أهم ، وهى التعرف على المسميات ، واثراء الخبرة ، وتوضيح المعانى ، وتنمية القاموس اللغوى ، وتنمية الخيال ، وتأكيد الاهتمامات المختلفة ، ومعرفة معلومات جديدة .

## ما وظيفة الصورة ؟

فى دراسة رائدة قام بها « ويبر » (١) قورنت الصور الفوتوغرافية العادية بالشرائح الشفافة والرسوم ذات الأبعاد الثلاثة . . «Stereographs» وألقت الدراسة الضوء على اجابات الأسئلة الآتية :

١ — ما طول مدة النظر الى الصورة ؟ وماذا تعنى اطالة الانتباه لصورة معينة ؟ هل تعنى متعة أعمق مصحوبة بتأثير أكبر ؟ .

٢ — ماذا يرى الأطفال حقيقة فى الصورة ؟ واى نوع من الصور يشير فى الرأى أفكارا أكثر ؟ .

٣ — هل ترفع الصورة من شأن الدروس التى تعتمد كلية على اللغة .

اللفظية بدليل زيادة مقدار الأفكار التى يتعلمها الرأى منها ؟ . وكانت نتائج الدراسة كما يلى :

١ — بدون أية تعليمات مسبقة انتبه الأطفال للصورة العادية انتباهها ذاتيا لمدة ٢٠ ثانية تقريبا ، وتفاوتت أنواع الصور فى ذلك ، فكان الانتباه الموجه للرسوم ذات الأبعاد الثلاثة يزيد على ذلك .

---

(1) Weber, J. J., «Picture Values in Education.» The Educational Screen, 1923.

الذى يوجهونه للصور الفوتوغرافية العادية بنسبة ١١٪ ، كما زادت الشرائح الشفافة بنسبة تتراوح بين ٦ ، ٨٪ ، وربما تعزى هذه الفروق لجدة هذين النوعين حينئذ بالنسبة للناظرين .

٢ - كان طول الانتباه الى الصورة دليلا على علو قيمتها التربوية ، فقد ارتبط عدد الأفكار التى حصلها الناظرون ارتباطا وثيقا بطول مدة الانتباه الموجه الى كل نوع من الانواع الثلاثة من الصور .

٣ - الصور بأنواعها الثلاثة تثرى الدروس التى تعتمد اعتمادا كبيرا على اللغة اللفظية بنسبة تتراوح بين ٥ ، ١٠٠٪ ، وقد أجرى « ويبر » بحثا آخر تناول رسم حيوان خرافى وكتابة وصف لفظى له ، فعرضت على المجموعة الأولى من الأطفال الصورة فقط ، وقرأ الوصف اللفظى على مجموعة ثانية ، بينما عرضت الصورة بجانب الوصف اللفظى على المجموعة الثالثة .

وقد اتضح من الدراسة ان الصورة كانت مؤثرة أكثر من الوصف ، وأن الجمع بين الصورة والوصف كان له الأثر الأفضل من أى من الوصف أو الصورة منفصلين .

وقد أجريت دراسات عديدة لمعرفة أهمية الرسوم الايضاحية والصور ، منها ما أجراه « بامبرجر » و « ميلنجر » (١) فى دراستهما لدرجة الدكتوراه ، حيث حلا بعض خصائص الصورة بجانب تأكيدهما على القيم العامة لها ، فوجد «بامبرجر» أن الأطفال يفضلون الكتب المحتوية على صور كثيرة ، محبذين الصور الكبيرة على الصور الصغيرة ، وأنهم يطالبون بالصور التى تحكى قصصا مثيرة ، كما وجد « ميلنجر » أن الصور الملونة مفضلة على الصور غير الملونة ، وأن الصور ذات الثلاثة ألوان أكثر اقناعا لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى من الصور ذات اللونين « .

والخلاصة ان للصور دورا مؤكدا فى العمليات التربوية التعليمية ، وخلال اليوم الدراسى عادة ما يقول المدرس لتلاميذه عدة مرات وهو يسند يده للسبورة ليرسم موضعا نقطة ما « سوف أعرض عليكم كذا وكذا » .

---

(1) James S. Kinder, «Audio Visual Materials and Techniques». American Book Company, New York, 1950.



والمطبوعات والصور الفوتوغرافية وغيرها من الصور التي تعرضها بأجهزة العرض المختلفة لها قيمتها العظيمة فيما يحصله منها المتعلم من أفكار أوضح مما يثيره فيه الشرح الشفهي وحده ، فالصورة توسع مجال خبرة الفرد ، وتقلل بفضل واقعيته سوء الفهم والتعليم اللفظي ، كما أنها تساعد الدارس مساعدة ملموسة ، في تنظيم أفكاره عن الموضوعات التي يتناولها ، ولها الكفاءة الممتازة في عرض تطور شيء ما خطوة بخطوة ، وفي إظهار التضاد والمقارنة ، وحالات الأشياء ، والوقائع ، والعمليات ، والمناظر وحتى الأفكار المجردة .

ليس هناك من يعارض أهمية الصورة في إيجاد الدافعية عند التلاميذ ، وإثارة الانتباه ، فهي تجذب الانتباه وإن لم تكن ملونة ، وكلما كان تكوينها وتركيبها جيدين كلما زاد الرائي انتباهها لها . وقد بينت عشرات الدراسات أن التذكر يكون لمدة أطول حين تدعم الصورة الكلام ، ولذلك تستخدم الدوريات ، والصحف اليومية ، ووكالات الإعلان الصور ، لا لتجذب الانتباه فقط ، بل لتترك أثرا دائما عند القارئ .

وكما أن للصور والرسوم البيانية والخطية والخرائط قدرة كبيرة على توضيح المعاني إذا استخدمت كما يجب ، فمن الطبيعي أن تجد قلة من المدرسين تسيء استخدامها فيؤدي ذلك إلى تشويش أفكار التلاميذ ، وذلك عندما تغطي الصورة بحكم روائها أو موضوعها على الهدف منها ، فيصبح التعلم منها شيئا ثانويا .

### تعلم رؤية الصور :

ماذا يفعل الناس حين ينظرون للصورة ؟ ماذا يعنى المدرس حين يطلب من تلاميذه دراسة بعض الصور بامعان ؟

وللإجابة عن هذين التساؤلين قام « الأستاذ بزويل (1) » من جامعة شيكاغو بدراسة تجريبية فابتكر طريقة بارعة لتصوير حركة العين أثناء النظر إلى الصورة . في هذه الدراسة التجريبية صورت حركات العين ، كما سجل زمن ثباتها ، وحصل على نتائج كثيرة تتعلق بنمطين عامين للإدراك الحسى سمي الأول الرؤية الخاطفة ، والثانى الرؤية المتفحصة .

### ١ - النمط العام الاول أو الرؤية الخاطفة :

ويبدأ فيه الرائي كمركز الاستمتاع في الصورة ، ثم تطوف عينه خلال الصورة في مسح عام تتخلله فترات تركيز قصيرة .

---

(1) James Kinder, Ibid., pp. 100-101.

## ٢ — النمط العام الثانى أو الرؤية المفحصة :

وفيه يتلو الدارس المسح العام برؤية فاحصة لتفاصيل الصورة ،  
تتكون الفحص أطول ، ومناطق التركيز أكثر تحديدا ، ويبدو أن هذا  
النوع من الفحص يدل على عملية تفكير ، أو على درجة عالية من الاهتمام  
على الأقل .

٣ — ظهر أن التعليمات التى تعطى للمشاهدين أثناء نظركم  
للصور ، لها أثر كبير فى تحديد نمط الرؤية (١) ، فحينما يطلب منهم مجرد  
النظر الى صورة تكون النتيجة عادة النمط الاول ، أما اذا طلبت التعليمات  
منهم النظر للصورة بعناية ، تكون النتيجة فحص التفاصيل مع اطالة زمن  
التركيز . ولو أعطيت التعليمات مطبوعة قبل عرض الصورة ، فإن ذلك  
يتبعه عادة فحص دقيق مع زمن تركيز أطول .

وفى بعض الحالات كانت التعليمات تتطلب رؤية الصورة أولا ثم  
قراءة التعليمات ، ثم إعادة النظر للصورة مرة ثانية ، وكان هذا دائما  
يزيد من عدد نقاط التركيز ، على سبيل المثال :

الصورة	متوسط عدد مرات التركيز قبل قراءة التعليمات	متوسط عدد مرات التركيز بعد قراءة التعليمات
(١)	٦١ر٣	١٠٨ر٣
(٢)	٧٧ر٠	٩١ر٨

٤ — قد فحص الدارسون الصور التى تحوى موضوعات قالوا أنهم  
يحبونها بعناية أكثر من تلك التى لم يحبوا موضوعاتها .

٥ — الفروق الفردية كبيرة بين المشاهدين فى كلا النمطين .

## قيمة الصورة فى كيفية الانتفاع بها :

ليست هناك طريقة واحدة لعرض الصور على التلاميذ ، نحن  
نفترض أن كل مدرس يقدر على أن يعرض صورة على الطلاب ، وأنه  
سوف يعرضها حينما تكون مطلوبة ، وهذا هو المهم ، ولكن خبرة

---

(١) وهناك تفصيل أوسع لذلك فى كتاب سيكولوجية استخدام الوسائل  
السمعية والبصرية فى التعليم الابتدائى . تأليف : ج ميالارية ، ترجمة  
مصطفى بدران ومراجعة مصطفى حبيب ، اليونسكو .

المدرسين بكيفية استخدام الوسائل التعليمية متفاوتة ، ولهذا وضعت  
أسس لعرض الصورة :

أولها : أن نتذكر أن ليست الصورة والرسوم الايضاحية بديلا للكتب  
أو الأنشطة التعليمية الأخرى ، فلكل منها وظيفة ودور ، ولهذا يحسن  
هنا أن نشير الى بعض وظائف الصورة التي تبدو فيها أكثر نجاحا من غيرها  
من الوسائل وهي :

- إثارة الدافعية للتعلم .
- تقديم مصادر الدراسة والفحص .
- تنمية التذوق الفنى والجمال .
- تقديم التلميحات التي تقود الى العمل الابتكارى .

ثانيها : أن الواجب قبل عرض أى صورة ان يتم اختيارها تبعا للمعايير  
الآتية :

#### ( أ ) من حيث محتواها فى ذاته :

- ما هى الأشياء الغامضة التي ستوضحها الصورة ؟ . فان كانت  
توضح شيئا فى الدرس أختيرت الصورة والا فلا .
- ما هى الأفكار التي تنقلها ؟ . فان كانت الافكار هى التي يحتاجها  
الدارسون أختيرت الصورة .
- ما هى الأسئلة التي تجيب عنها ؟ — فان كانت تجيب على أسئلة  
يثيرها موضوع الدرس أختيرت الصورة .

#### ( ب ) من حيث صلة محتواها بالطالب :

- ما هى الأنشطة الابتكارية التي سوف تدفع لها ؟ — فان كانت تثير  
فى التلاميذ نشاطا فكريا أو فنيا أختيرت الصورة .
- ما هى الانفعالات التي سوف تثيرها ؟ — فان كانت تثير انفعالات  
مرغوبة أختيرت الصورة .
- هل تقود الى دراسات أوسع ؟ — فان كانت تدفع الى مزيد من  
الدراسة أختيرت الصورة .



ذ

ح

١١

رما للتلاميذ بدون

أ. - - - - - م سيرا ، انها يجب أن تستخدم لتحقيق هدف خطط  
لـ مسبقا ، وهى لا تقدم سوى القليل لذلك المدرس الذى يتهيب تلاميذه  
استخدامها أو دراستها ، بينما تقدم الكثير لذلك الذى يعلم تلاميذه كيف  
يقرأون الصور : الى أى شىء ينظرون ؟ وعن أى شىء يبحثون ؟ كيف  
يقارنون محتوياتها وينقدونها ، كيف يقومون وكيف يربطون بين الصور والمواد  
المنهجية الأخرى .

● ان عرض الصور بكميات كثيرة ينقدها التأثير ، وقلة منها مناسبة  
بختارة جيدا تخدم أكثر ، كما يجب ان يرتب المدرس الصور فى مجموعات

---

(١) فتح الباب عبد الحليم ، ابراهيم حفظ الله : « وسائل التعليم  
والاعلام » ، عالم الكتب ، القاهرة .

غين . . .  
مستركة بين الاثنين في نمية . . .  
المختلفة في مد المدارس بالصور مثل المكتبات العامة ودور  
تبيع الصور ، أما الادارة العامة للوسائل التعليمية فهي تمد المدارس عن  
طريق اقسام الوسائل بمصورات ومجموعات مصورة أو شرائح شفافة ،  
وهذه تكون دائما في خدمة أى مدرسة تملك فانوسا لعرض هذه الشرائح .

واذا كانت المدارس لا تقدم موادا مصورة فلماذا لا يبدأ المدرس بتكوين  
مجموعته الخاصة ، خصوصا أنه ليس هناك درس أو أداة مدرسية معزولة  
عزلا تماما عن المجتمع بحيث لا يقدر على جمع الصور في فترة زمنية  
قصيرة ، وبدون تكاليف مادية كبيرة ، والتلاميذ خير عون في ذلك ، وسوف  
يقومون بجمع الصور مسرورين ، ومجموعة الصور التي يجمعها التلاميذ  
والمدرس لها ميزات كثيرة ، فهي تختص زمن تكوين المجموعة ، وتقلل من  
الجهد الفردي المبذول ، وتكون لها صفة الحيوية والتنوع ، ومن مميزات  
الهامة أنها تعلم الطلاب في أثناء عملية الجمع كثيرا مما يتصل بموضوع  
الدراسة .

ونفكر على سبيل المثال لا الحصى المصادر المختلفة التى تمت المدرسة بالصورة اذا شاء المدرس ، واغلب موادها بالمجان وهى :

١ - الصحف والمجلات العامة والمتخصصة ، وخصوصا الاعداد الخاصة ، القديم منها والحديث ، ونذكر فى ذلك مجلات العربى ، والمصور ، وصحيفة الاهرام ، والصحف الاجنبية ... الخ .

٢ - قسم العلاقات العامة فى اى مؤسسة او شركة وخصوصا شركات المقاولات والسياحة والطيران ، والمراكز الثقافية ، والسفارات الاجنبية .

٣ - المتاحف العامة كالمتحف المصرى والاسلامى بالقاهرة ، ومتاحف المحافظات .

٤ - المعارض العامة التى توزع كتالوجات .

### تدعيم الصور :

المقصود بتدعيم الصورة لصقها على قاعدة من الورق تحميها ، وليست هناك طريقة معينة واحدة لتدعيم الصور ، ولكن الشيء الهام هو أن نلصقها على قاعدة من الورق السميك « الكرتون » نحفظها من التلف ونساعد على تداولها ، وهناك فى التدعيم نقاط مهمة ننبه اليها وهى :

● نتجنب ركافة المظهر او قبحه . ونحاول أن نجعل الصورة فى مظهرها مثيرة وفنية .

● نستخدم اى ورق جامد ملون كأرضية تتوافق او تتضاد مع اللون المسيطر على الصورة ويستحسن أن يكون لونها محايدا مثل الرمادى لكيلا يطفئ على الصورة .

● يمكن لصق اكثر من صورة فى صفحة واحدة لو كان هذا مرغوبا فيه او يخدم هدفا ما ، مثل المقارنة بينها .

● تكتب العناوين المناسبة والمختصرة التى لا تزيد على جملة .

● تكتب فى ظهر الصورة البيانات اللازمة التى يمكن الرجوع اليها عند مناقشة الصورة ، فتوضح التواريخ ذات الاهمية ، ومصدر الصورة ، وموثوقيتها ، والشرح اللفظى الضرورى الذى يتبعها .



● ويجب أن تضبط حروف وأركان الصور جيدا عند قصها ، وإن يراعى عدم وجود تجاعيد في الصور حين لصقها لأنها تتلفها . ويمكن تجنب ذلك باستخدام مادة لصق جيدة مثل الصمغ العربي الجيد والالوهو والكوللا البيضاء والانواع النقية من الغراء ، وتستخدم أيضا عجلة كاوتش « رولر » لتسوية سطح الصورة ، ثم بعد ذلك توضع الصورة تحت ثقل ضاغط .

### الحفظ والتغليف :

وهناك تساؤل لماذا لا تدخل الصور المكتبات المدرسية كما تقتنى المكتبة الكتب ؟ — ودلت دراسات عديدة على امكانية تنفيذ ذلك بسعور تكاليف أو بتكاليف زهيدة . وطريقة كهذه يمكن أن تنمى التذوق الفنى عند التلاميذ كما تثرى خبراتهم من الناحية العلمية ، حيث عن طريق استعارة الصور يتعلم الطلاب كبارا أو صغارا .

ويجب أن تقيد الصور في سجلات ، ثم توضع في مكان ثابت معروف لاستخدامها عند الحاجة ليها ، وكثير ما يبذل الوقت والمال عند تجميع صور ثم لا يستفاد منها في المكتبة فتترك ليتراكم عليها الغبار لتتلف ، ويفضل أن تحفظ مجموعات الصور بالطريقة التى تحفظ بها الكتب بحيث تكفى نظرة خاطفة الى الفهرس لمعرفة ما هو موجود في المجموعة ، فتوضع لها بطاقات خاصة مع البطاقات الاخرى في الفهرس .

\*\*\*

# الرضا عن العمل

## Job. Satisfaction

الدكتور/عبد الحميد محمد عمران

مدرس بكلية التكنولوجيا والتربية  
جامعة حلوان

ان رضا الفرد عن عمله من الاهمية بمكان اذا اردنا كفاية انتاجية عالية في المصانع والمصالح والمؤسسات ودواوين الحكومة . فالفرد الراضى عن عمله يقبل عليه في همة ، ويكون سعيدا به مما يزيد من كفايته الانتاجية ويقلل من حوادث العمل .

أما عدم الرضا عن العمل فينتج عنه سوء تكيف Maladjustment . فالفرد الغير راض عن عمله يكون متوازن انفعاليا . وهو يظهر كثيرا من الضجر والملل ويساق وراء احلام اليقظة كما أنه من الصعب عليه ان يتكيف للمعايير التحكيمية في العمل او المتطلبات الجافة لصاحب العمل . ففي دراسة مثلا لقراءة « ١٤٠٠ » عاملا في سبع مهن مختلفة ، وجد ان الناس الغير راضين عن أعمالهم مستويات الطموح عندهم تفوق كثيرا مستويات قدراتهم وفرصهم .

وهناك كثير من الابحاث المنشورة اهتمت بالعوامل التي تؤثر في رضا العمال عن أعمالهم واحد هذه الابحاث استطلاع رأى لـ « ٣٧٠٠ » من الرجال والنساء يعملون في شركة قام به جوجنسن Gurgensen ( فقد أعطى هذا الباحث لكل منهم قائمة من عشرة عوامل وطلب منهم ترتيبها تبعا لاهميتها لكل منهم بحيث يكون « ١ » هو الاكبر أهمية و « ٢ » هو الثاني في الاهمية و « ١٠ » هو العاشر والاقل في الاهمية . والجدول الآتي يمثل العوامل العشرة مرتبة حسب اهميتها بالنسبة للعمال .

الرتبة	العامل المؤثر
١	الامن والاستقرار
٢	فرص الترقى
٣	نوع العمل
٤	الشعور بالفخر في الشركة
٥	الأجر
٦	زمالة طيبة في العمل
٧	المشرف
٨	ساعات العمل
٩	الظروف الفيزيكية للعمل
١٠	فوائد العمال المالية

ومن الملاحظ أن الأفراد أعطوا الأهمية القصوى للأمن والاستقرار وفرص الترقى ونوع العمل الذي يحبه كل منهم . أما العوامل التي حصلت على رتب متوسطة فهي الشعور بالفخر في الشركة والأجر والزمالة الطيبة في العمل المثف . ومن العوامل التي نالت أقل قدر من الأهمية بالنسبة للموظفين فهي ساعات العمل والظروف الفيزيكية للعمل والفوائد المالية الناتجة عن العمل .

ولقد لوحظ أن الناس يحبون اللعب ويقبلون عليه ويفضلونه في بعض الأحيان عن الطعام انهم يلعبون ساعات طويلة دون ملل أو سأم أو ضجر بمعنى أن الناس يهونون اللعب ، والمهمة الأساسية لعلم النفس المهني هو أن نحول العمل الى هواية بحيث يقبل عليه الناس دون تعب أو ملل أو سأم أو ضجر ، هو أن نجعل العمل نوعاً من « اللعب » يقبل عليه الناس كما يقبلون على اللعب ، ويحبونه ويفضلونه وهم راضون . ولتحقيق ذلك قامت دراسات وأبحاث كثيرة كانت مهمة الباحثين أن يسألوا الناس ما هي الأشياء التي تهمهم أكثر من غيرها في العمل وإذا ما تحققت جعلتهم أكثر رضا عن أعمالهم . ولو أن النتائج اختلفت من بحث الى آخر ومن نوع العمل الى نوع عمل آخر إلا أن الباحثين توصلوا الى نتائج عامة يمكن تطبيقها على الناس الذين يعملون إذا أردنا رضاهم عن أعمالهم وجعل العمل أكثر تفضيلاً بالنسبة لهم . وهذه العوامل الآتية إذا تحققت أقبل الناس على أعمالهم وهم أكثر رضى :



- ١ - عمل ثابت مستقر .
- ٢ - نوع العمل ( عمل سهل بالنسبة له ) .
- ٣ - الترقى والتقدم في العمل .
- ٤ - زمالة طيبة في العمل .
- ٥ - أجور عالية .
- ٦ - مشرف أو رئيس طيب .
- ٧ - ظروف عمل محتملة .
- ٨ - مشاركة في اتخاذ القرار .
- ٩ - تأمينات اجتماعية ناتجة عن العمل .
- ١٠ - فرص لتعلم المهنة والتقدم فيها .
- ١١ - ساعات عمل مناسبة .
- ١٢ - فرص لأن يستخدم الفرد أفكاره .
- ١٣ - التقدير الاجتماعي في العمل .

وهناك كثير من الدراسات والابحاث اهتمت بالعوامل التي تجعل العمال يكرهون أعمالهم وتجعلهم ينفرون منها وكانت نتيجة أحد هذه الأبحاث مبينة في الجدول الآتي :

الموظفون	الحرفيون	العامل المنفر
٢٣	١٨	عدم الشعور بالامن
٩	١٢	صعوبة العمل
٢	١٨	قلة فرص الترقية
١١	٨	رقابة العمل
٩	٢	افتقار الحرية
٦	٥	ساعات عمل طويلة
٦	٨	

من هذا الجدول يتضح بعض العوامل التي تجعل الفرد ينفر من عمله ولا يحبه ، ومن الجدول أيضا يتضح أن هناك فروقا بين الافراد في الرضا عن العمل .

## اختلاف المهن والرضا عن العمل :

تختلف درجة الرضا عن العمل بين الافراد باختلاف المهن فمن الاعمال ما يحقق رضا أكبر لمن يعمل فيها ومن الاعمال ما يحقق رضا اقل لمن يعمل فيها . والذي اهتم بهذا الموضوع باحثان هما « انجلاند وستين » فقد صمما استبياناً قدم لـ ٣٢٠٧ موظفا لا يعملون في الاشراف في ٢٦ شركة مختلفة . والاستبيان غطى ١١ عنصرا من عناصر الرضا عن العمل وهي :

- ١ . — الظروف الفيزيائية للعمل .
- ٢ — الشعور بالفخر نتيجة الانتماء بالشركة .
- ٣ — الاجور والمرتبات .
- ٤ — ساعات العمل .
- ٥ — الزمالة في العمل .
- ٦ — نوع العمل .
- ٧ — الاشراف .
- ٨ — فرص الترقى .
- ٩ — نظم الاتصال .
- ١٠ — الامن والاستقرار .
- ١١ — التقدير الاجتماعي .

ولقد حللت المعطيات التي حصلوا عليها لسبع مجموعات من المهن هي :

- ( ا ) المهن الفنية العالية .
- ( ب ) مهن البيع .
- ( ج ) المهن الكتابية .
- ( د ) المهن الحرفية .
- ( هـ ) العمال نصف المهرة .
- ( و ) المهن العمالية .
- ( ز ) مهن الخدمة العامة .

Semiskilled

ولقد اظهرت النتائج اختلافات واضحة بين مختلف مجموعات المهن في مختلف عناصر الرضا عن العمل .

وهناك كثير من الابحاث المنشورة تؤكد أنه كلما كان مستوى الوظيفة  
عاليا كلما زاد مستوى الرضا عن العمل . ففي دراسة على عينة كبيرة  
أظهرت أن ٢٥٪ من العمال غير المهرة كانوا غير راضين عن أعمالهم وأظهرت  
نفس الدراسة أنه لا يوجد من رجال الاعمال من هو غير راض عن عمله .

هذا وهناك أربعة عوامل أساسية لتوسيع الاختلافات الكبيرة التي  
توجد بين الناس في درجة رضاهم عن أعمالهم في مختلف الوظائف والمهن  
وهي :

- ١ - النفوذ الوظيفي .
- ٢ - الضبط والربط Control
- ٣ - مجموعة العمل المنسجمة .
- ٤ - الصفات المشتركة بين أعضاء الجماعة الواحدة .

ومن المعروف أنه كلما كانت الوظيفة كبيرة أعطت صاحبها نفوذاً  
ومكانة اجتماعية مرموقة وتقديراً اجتماعياً بين أعضاء جماعته وكل هذا  
يزيد من رضاه عن عمله أما الاعمال التي يقل فيها رضا الفرد فهي الاعمال  
الحقيرة التي لا تعطى صاحبها نفوذاً أو مكانة اجتماعية وتقل من درجة  
تقديره الاجتماعي بين أعضاء الجماعة التي يعيش فيها .

والضبط والربط عامل هام في درجة الرضا عن العمل . ففي الأعمال  
التي يمارس فيها صاحبها الضبط والربط والهيمنة على شئون الشركة تكون  
درجة الرضا عن العمل كبيرة جداً . فالموظفون الذين يمارسون القيادة  
العليا في الشركة والذين لا تمشي الشركة إلا بهم يكونون في الغالب أكثر  
رضا عن أعمالهم من العمال ذى المهن القليلة الشأن في الشركة أما العامل  
الثالث وهو مجموعة العمل المنسجمة فهو يلعب دوراً هاماً في درجة الرضا  
عن العمل . فكلما ساد التعاون والحب بين أعضاء الجماعة كلما كان هذا  
عاملاً من عوامل رضا الفرد عن عمله وكلما كانت أعضاء الجماعة داخل  
العمل متعاونين يحب كل منهم الآخر وعليهم رئيس عطوف يمتدحهم إذا أنجزوا  
عملاً عظيماً ويشجعهم على العمل والانتاج ويهتم بشكاياتهم ويناقشهم في  
كل أمر إذا كانت أعضاء العمل بما فيهم المشرف متعاونين كان هذا من  
العوامل الرئيسية التي تجعل الفرد يحب عمله ويرضى عنه بل قد يتنازل  
من أعمال أخرى أحسن في ظروفها المادية مفضلاً عنها مجموعة العمل  
المنسجمة .

أما العامل الرابع الذي يزيد ن درجة رضا الفرد عن عمله في المهن  
المختلفة فهو الصفات المشتركة بين أعضاء الجماعة الواحدة . فإذا اهتم



فرد بشعور الآخر في جماعته التي يعمل معها واذا كان كل فرد منهم يعمل وفق نظم الجماعة وطرفها . لا يخرج عن معايير جماعته . زاد على هذا من تماسك الافراد وبعضهم ببعض وقويت الصلات بينهم مما يزيد في رضا كل منهم عن عمله .

### الرضا عن العمل والإشراف :

ان الإشراف مهم جدا وهو يؤثر تأثيرا قويا في رضا الفرد عن عمله فإذا كان المشرف أو الرئيس يباشر سلطة دكتاتورية على عماله بمعنى أنه يصدر وحده القرارات ولا يدع أي فرد من عماله يشارك في إصدار القرارات . لا يناقش عماله في أي أمر . يركز كل السلطات في يده ، لا يناقش عماله في أي تغيير قد يحدث في الشركة كل هذا كفيل على أن يجعل العمال يكرهون العمل معه ويكونون غير راضين عن أعمالهم والمشرف الجيد هو المشرف الديمقراطي وهو الذي يشرك عماله في كل أمر يناقشهم لكي يصلوا معا ويحاول حلها معهم وهو الذي ينظر الى عماله لا كآلات أو تروس في آلات بل كالأفراد ، وهذا كفيل أن يجعل الفرد يحب عمله ويقبل عليه ويرضى عنه والمشرف المدرب على العلاقات الانسانية هو ذلك الشخص الذي يسمع شكايات عماله . فالعامل الذي يأتي لرئيسه شاكيا يكون غالبا متفعلا . وعلى الرئيس أو المشرف المدرب تدريبا كافيا في العلاقات الانسانية أن يحاول أن يستمع للشاكي ويحاول أن يرى مشكلته ويحاول أن يحلها معه ولكي يتحقق ذلك فعليه اتباع الخطوات التالية :

أولا — على المشرف أن يستمع الى الشاكي وأن يحثه على الكلام عما يضايقه ويكشف عن حقيقة شعوره ومن الحكمة في هذه المرحلة ألا يقدم للشاكي أية اقتراحات أو تبريرات لانه من المعروف أن الشخص يرى في هذه الاقتراحات على أنها هجوم عليه ويحاول أن يبحث عن وسيلة للدفاع والنتيجة هو زيادة الاضطراب أما المشرف المدرسي فإنه في هذه المرحلة يكون مستمعا فقط لكل ما يقوله الشاكي ويشجعه أن يخرج كل شيء وكل ما يضايقه عن صدره .

ثانيا — على المشرف أن يحاول مساعدة الشاكي على تحديد سبب المشكلة ، ويساعده على أن يكتشف هل المشكلة محصورة فيه أو هي عامة بمعنى هل هذه المشكلة هي مشكلته وحده أو تتعداه الى أناس آخرين فإذا كانت المشكلة خاصة به فعليه أن يشجعه أن يتكلم بما يعتقد أنه سبب المشكلة .

ثالثا — على المشرف أن يحاول أن يجعل الشاكي يبحث عن حل لمشكلته ونتيجة لذلك فالشاكي اذا قرر أن يعمل شيئا للمشكلة يميل الى

أن يعدل سلوكه أو اتجاهه . وعلى المشرف ألا يخبره بما يجب عليه أن يفعله بل يشجع الشاكي أن يعطى عدة حلول محتملة ويختار من بينها الأحسن ويحاول معه حل المشكلة . وهذا يجعل الشاكي يفكر في الاقتراحات والاستماع وتوجيه الاسئلة فان المشرف يساعد الرجل لان يكون أقل انفعالا وأكثر استعدادا لأن تكون المشكلة تقليدية .

وهنا يمكن أن نسأل في هذه الحالة ما الحاجات التي جعلت الشاكي راضيا ؟ .

أول كل شيء أن الشاكي وصل الى المشرف وشكا له معضلة واستمع المشرف له وحاول حلها معه وساعده على حلها ووصل الى درجة التسليم أو التصديق .

وثانيا : فان الاضطرابات قد زالت والتوتر قد نقص والشاكي شعر بأنه أكثر أمنا . وأخيرا فالان عند الشاكي قد ارتفعت وهو قد حصل على شعور بالانتماء وعلى ذلك فالعلاقات الانسانية بين الموظفين داخل العمل مهم جدا في زيادة رضا الافراد عن أعمالهم وفي زيادة كفايتهم الانتاجية فالناس يحبون العمل مع اناس يحبونهم ويحبون العمل مع رئيس طيب ويريدون المساعدة من الادارة في أعمالهم وفي التعرف على كيفية التقدم في أعمالهم ، ويريدون ان يكافأوا من الادارة على العمل الجيد المطلوب . انهم يريدون ان يشعروا بالالفه في أعمالهم وفي علاقاتهم زملائهم ومع رؤسائهم ومع اداراتهم .

### الرضا عن العمل وفرص الترقى :

ان الناس كثيرا ما ينظرون بأمل الى المستقبل ويحبون أن يكون المستقبل بالنسبة لهم احسن من الحاضر ولذلك فان فرص الترقى في العمل مهم جدا في رضا الافراد عن أعمالهم وفي زيادة كفايتهم الانتاجية ان الفرد غالبا يبتعد عن عمل ذا اجر عال ليأخذ عملا آخر يبدأ بأجر أقل ولكن فيه فرص للترقى مؤكدة بعد اوقات محددة .

### الرضا عن العمل والأجر :

ان الاجر بالنسبة لنا نحن الذين نعمل لكي نعيش هو الذي يمكننا من شراء ما نريد من اشياء مادية وبدونه لا يمكننا العيش ، وقد تعتقد نتيجة لذلك أن الاجر يكون على رأس قائمة المطالب المهمة بالنسبة للعاملين ولكن الحقيقة غير ذلك فعندما سأل سميث الموظفين في بحث أجراه أن يرتبوا المال بين مجموعة من المطالب المهمة لهم في أعمالهم وضعه غالبية الموظفين في المؤخرة وقلة قليلة منهم وضعوه في المقدمة .

# مواصلة الدراسة بكليات التربية الرياضية

## لتلبية احتياجات مجتمعنا المتطور

دكتورة / سهير بدير أحمد موسى

أستاذة مساعدة بكلية التربية الرياضية  
للبنات بالاسكندرية - جامعة حلوان

منذ ثورة ١٩٥٢ دخلت مجالات المجتمع المختلفة في تيار من التحول، ويظهر ذلك أيضا في مجال التربية الرياضية كجانب من جوانب التطور الثقافي .

ومن خلال تداخل التربية الرياضية في عملية التحول الثوري وتلاحمها مع المجالات المختلفة مثل الاقتصاد والصحة والتعليم والدفاع عن الوطن والثقافة نمت لدينا متطلبات يجب تحقيقها بالنسبة لخريجي كليات التربية الرياضية .

ولقد جاء بالدستور بجمهورية ألمانيا الديمقراطية ١٩٧١ :

« أن تطوير التربية الرياضية كضرورة من ضرورات الحياة يعتبر واجبا اجتماعيا هاما ويجب أن يعمل على تحقيقه كل من المدرس والمدرّب والمنظمات الاجتماعية المختلفة » (١) .

أما في جمهورية مصر العربية فالظروف تختلف عن جمهورية ألمانيا الديمقراطية من حيث الإمكانيات والعادات والتقاليد الأمر الذي أدى إلى جعل التربية الرياضية في غير مجال التربية والتعليم حتى الآن ليست جزءا من هدف خطة المراكز والمصانع والقطاعات المختلفة .

ومن هنا أصبح واجبا هو ادخال التربية الرياضية في جميع خططنا أينما تتواجد المجالات الاجتماعية .

ومنطلقا من هذا الهدف وجب علينا اعداد كوادرن تتناسب مع احتياجات مجتمعنا من الناحية الكمية والنوعية . ولا شك أن من العوامل الهامة التي تؤثر على رفع مستوى الرياضة الاعداد السليم لهذه الكوادرن بكلياتنا حتى نستطيع العمل في جميع مجالات المجتمع المختلفة . وفيما يلي نتحدث بإيجاز عن كل مجال من هذه المجالات .



## أولا — التربية الرياضية والثورة الصناعية والعمال :

نظرا لتقدمنا الحالى فى الانتاج واستخدام الآلات الصناعية للعمال الدور الأساسى فى هذا المجال . ومن الطبيعى أن عملية الانتاج تتطلب مهالا أقوىاء أصحاء . وهذا يعنى أن العامل يجب أن يتمتع بقدرات جسمية وبمستوى صحى جيد وقدرات عقلية سليمة ومتكاملة ومهارات عالية .

ومن هنا تتضح لنا أهمية الدور الذى تقوم به التربية الرياضية فى مجال زيادة الانتاج ورفع مستوى الاداء .

ولقد أوضح لنا « جراسى úras » ١٩٦٤ العلاقة بين الانتاج والتربية الرياضية كما يلى :

« أن التربية الرياضية والرياضة أصبحتا من العمليات الأساسية فى الانتاج وعلاوة على ذلك فهما من الوظائف الهامة فى الحياة » .

ولقد اثبتت الأبحاث العلمية أن النشاط الرياضى المنظم أثناء فترات الراحة فى المصانع يؤدى الى زيادة الانتاج للعمال ورفع مستوى الانتاج وصيانة الآلات .

ولقد قام فياز ١٩٦٩ فى ج . م . ع . باجراء تجربة بمصنع شـبـين الكوم حيث أدخل أثناء فترات الراحة تمرينات لا يمكن بكل تأكيد تعميمها فى جميع المصانع نظرا لعدم وجود العدد الكافى من مدرسى ومدرىى التربية الرياضية .

ومما سبق يمكن القول أنه لا يمكن رفع مستوى الانتاج الا بعمال أصحاء ذوى قدرات جسمية يمارسون الرياضة الامر الذى يتضح معه مدى أهمية دور مدرسى التربية الرياضية فى هذا المجال .

ولذلك وجب علينا عند تطوير الدراسة بـكـلياتنا العمل على اعداد الخريجين بحيث يمكنهم العمل ليس فقط فى المدارس ولكن أيضا كأخصائين رياضيين فى المراكز الصناعية المختلفة .

## ثانيا — الصحة والتربية الرياضية :

ان مفهوم الصحة ليس فقدا الخلو من الامراض ولكن النمتع بتوسط وافر من القدرات الجسمية والعقلية لدى أفراد المجتمع .

وبين التربية الصحية والتربية الرياضية رابطة وثيقة وجب علينا أن نؤكد من خلالها العلاقة بين التغذية وتقضية وقت الفراغ والعمل

والنشاط الرياضى والصحى . الامر الذى يتطلب تنمية المعرفة بأن الرياضة يجب أن تكون من مستلزمات الحياة .

وقال هونكر HONEKER ١٩٧١ :

« ان الرياضة والتربية الرياضية يلعبان دورا هاما فى المستوى الصحى للشعب حيث أنهما تساعدان الناس على اكتساب حياة صحية ومن خلال التردد المنتظم على الملاعب فانه يقتصد الطريق الى الاطباء . وأتينا دائما نؤكد أن تطور القدرات الجسمية للفرد يعتبر من المحتويات الرئيسية لتكوين الشخصية المتطورة النامية » .

ولذلك وجب علينا أن نضع فى حسابنا أن للرياضة أهمية كبيرة فى الحفاظ على المستوى الصحى للشعب ولذا يجب أن نعمل على توفير الامكانيات المادية لممارسة الرياضة والاهتمام بدور التربية الرياضية فى المجتمع وترويجها والعمل على زيادة عدد الممارسين لها .

وقد قام قياز فى بحثه فى مصنع شبين الكوم ١٩٦٩ بايجاد العلاقة بين المرض وممارسة النشاط الرياضى .

وقد أكد فى ص ٧٢ أن العمال الذين يمارسون الرياضة اقل عرضة للاصابة بالأمراض من الذين لا يمارسونها اطلاقا .

وبذلك يمكننا أن نؤكد بأن رفع مستوى العمل يتوقف على الرعاية الصحية ومدى الاشراف على ممارسة الرياضة .

ومما سبق يتضح لنا أن هناك مجالات واسعة للعمل بالنسبة لخريجي كليات التربية الرياضية . وينا على ذلك يجب أن يلم الطلبة بالمعارف والخبرات لس فقط فى مجال علوم التربية الرياضية ولكن يجب أيضا المامهم بالعلوم الطبيعية والطب الرياضى .

ومن ثم يجب أن يعد الخريج للقيام بدوره الهام نحو رفع المستوى الصحى عن طريق ممارسة الرياضة .

### ثالثا — التعليم والتربية الرياضية :

يرتبط التعليم بالمجالات المختلفة للمجتمع من خلال وظيفته الاساسية وهى اعداد وبناء أجيال المستقبل من الشباب للعمل الخلاق المنتج للمجتمع .

وان واجبات واهداف التعليم تنبثق من متطلبات المجتمع ومن الواضح

أن واجبات وأهداف المدرسة تقع ضمن أهداف التعليم حيث تعمل على تعليم وتربية واعداد اجيال المستقبل من الشباب .

ونظرا لتطور احتياجات المجتمع الحالية فقد نشأت ضرورة تطوير المواد الدراسية المختلفة والتي يقع ضمنها درس التربية الرياضية .

وبذلك أصبحت التربية الرياضية والرياضة جزءا هاما من نظام التعليم وأصبح للمدرسة والمدرس دورا في اشراك الشباب والأطفال في ممارسة الرياضة على أسس تربوية عن طريق درس التربية الرياضية والنشاط الخارجى .

ودرس التربية الرياضية كجزء هام من نظام التعليم بالمدرسة يعمل على تطوير مستوى القدرات الجسمية والمهارات الحركية لدى التلاميذ .

ويمكننا توضيح بعض القصور للوضع الحالى لدرس التربية الرياضية والنشاط الخارجى كما يلى :

— ما زال وضع درس التربية الرياضية بجمهوريتنا غير متكافئ مع باقى المواد الدراسية .

— عدم مراعاة الواجبات التربوية فى درس التربية الرياضية .

— عدم تمشى أهداف وواجبات درس التربية الرياضية مع التطور الاجتماعى بالدرجة الكافية .

— ما زال النشاط الخارجى الحالى ليس له نظام محدد .

وبناء عليه يجب أن نراعى فى اعداد خريجى وخريجات كليات التربية الرياضية أن يكونوا فى الوضع الذى يمكنهم من تطوير الرياضة بالمدارس .

#### **رابعا — الدفاع عن الوطن والتربية الرياضية :**

ان التدريب الرياضى لجميع أفراد الشعب له أهمية كبيرة بالنسبة للدفاع عن الوطن وخاصة فى الوقت الحالى . فنحن حاليما زلنا فى حالة حرب مع إسرائيل . وحماية الوطن ليست قاصرة على قواتنا المسلحة وحدها وإنما هو واجب وطنى على كل فرد من أفراد الشعب وهنا تلعب التربية الرياضية الدور الهام ذلك أنها تؤثر على قدرات الدفاع وتعمل على تطويرها .



وهنا يوجد للتربية الرياضية واجب هام وهو :

رفع القدرات الجسمية وخاصة تطوير الخصائص الحركية واعداد الشباب للدفاع عن الوطن .

وحاليا يزود التلاميذ وطلبة الجامعات بالمعرفة والمعلومات للمواد القومية والعمل على رفع مستوى القدرات من خلال تطوير الخصائص الحركية مثل القوة ، التحمل ، السرعة ، الرشاقة وهذا يتبع من خلال درس التربية الرياضية والنشاط الخارجى .

وبذلك يجب أن تتضمن خطة الدراسة بكلية التربية الرياضية اقامة معسكرا للتربية العسكرية .

### خامسا - الثقافة والتربية الرياضية :

ان التربية الرياضية ظاهرة اجتماعية لعملية تطور واتقان الخصائص والمهارات الجسمية والنفسية للانسان . ويمتد مفهومها الى أسلوب الحياة العلمية والى تطوير الناحية الجسمية ورفع المستوى الصحى للشعب .

والحياة العلمية كجزء من أسلوب الحياة الاجتماعية تكون فى نفس الوقت جزءا هاما من الثقافة القومية . ومن ثم فالتربية الرياضية كفرع من فروع الثقافة تعتبر ظاهرة اجتماعية هامة .

ويذكر SCHWIDTMANN شفيدمان ١٩٦٥ :

« ان التربية الرياضية كأساس للعمل هدفها تطوير الناحية الجسمية للشعب لى تتناسب مع قوى الانتاج والتقدم المستمر للمجتمع .

وهذه العملية الاجتماعية الهامة لتطوير القوى الجسمية ورفع مستوى وظيفة أعضاء جسم الانسان وقدرات التحمل عنصر هام لتطوير شخصية الفرد فى المجتمع وبذلك تصبح جزءا من الثقافة القومية » . ومن ثم فكل من الثقافة والتربية الرياضية يعملان ويهدفان الى تطوير قدرات الفرد وبذلك يجب أن تنعكس هذه العلاقة المترابطة فى اعداد كوادر التربية الرياضية .

بتطور التربية الرياضية وبتداخلها مع المجالات الاجتماعية المختلفة . كما وضح لنا من العرض السابق ظهرت لدينا متطلبات يجب أن نعمل على تحقيقها ووضح لنا مدى أهمية اعداد خريجي كليات التربية الرياضية للعمل فى تلك المجالات المختلفة حتى تتناسب نوعية الخريجين والمتطلبات . والاحتياجات النامية للمجتمع .

ومع ذلك ما زال الغرض من الدراسة بكليات التربية الرياضية بجمهوريةنا هو اعداد مدرسي ومدرسات للتربية الرياضية للمرحلة الاعدادية والثانوية فقط بالإضافة الى أنها تؤدي الى تطوير القدرات الجسميه والمهارات الرياضية للدارسين .

وبقيامنا بلقاءات شخصية مع عمداء ووكلاء كليات التربية الرياضية وكذلك مع ٢٥ من أساتذة تلك الكليات كانت الأسئلة المطروحة واجاباتها كما يلي :

— فيما يتعلق بالسؤال الخاص عن مدى تحقيق برامج الكليات لمتطلبات مجتمعنا الحالي : كانت الاجابة كما يلي :

النسبة المئوية	العمداء والوكلاء	النسبة المئوية	المدرسين والمدرسات	
١٢ر٥ %	١	—	—	نعم
٥٠ %	٤	٦٨ %	١٧	لا
٣٧ر٥ %	٣	٣٢ %	٨	نسبياً

وكانت حجج الذين اجابوا بالنفي ما يأتي :

٨٨ر٥ % افادوا بان برامجنا تعمل على اعداد مدرس فقط وهذا لا يتناسب مع متطلبات مجتمعنا المتطور .

٦١ر١٧ % افادوا بان السجلات المختلفة للتربية الرياضية تطورت ولم يراعى ذلك في الخطة الحالية .

— اما بالنسبة للسؤال عما اذا كانت واجبات واهداف الخطة الحالية متناسب مع تطور مجتمعنا الحالي فالاجابات التي فكرت يوضحها الجدول التالي :

العمداء والوكلاء	النسبة %	النسبة المئوية	عدد المدرسين والمدرسات	
—	٤ %	—	١	نعم
٤	٦٠ %	٥٠ %	١٥	لا
٤	٣٦ %	٥٠ %	٩	نسبياً

— وهناك سؤال آخر :

بالرغم من اعداد الخريجين للعمل في مجال التدريس الا أن بعضهم يعملون في المجالات الأخرى فهل يؤدون عملهم بنجاح ؟

أجاب ٨ ٪ من هيئة التدريس وكذلك ٢٥ ٪ من العمداء والوكلاء بنعم

أجاب ٨٤ ٪ من هيئة التدريس وكذلك ٦٢ ٪ من العمداء والوكلاء بلا

أجاب ٨ ٪ من هيئة التدريس وكذلك ١٢ ٪ من العمداء والوكلاء أكدوا بضرورة اكساب الخريج بعض المعلومات والخبرات في المجالات الأخرى حتى يستطيع مواجهة المتطلبات .

— أما فيما يتعلق برفع مستوى الخريج عن طريق التخصص ؟ .  
فقد أيد ذلك ٩٦ ٪ من هيئة التدريس و٨٧ ٪ من العمداء والوكلاء وكان المعارضون لهذا الرأي ٤ ٪ بالنسبة لهيئة التدريس .  
و١٢ ٪ بالنسبة للوكلاء والعمداء .

ويمكن تلخيص الآراء فيما يلي :

- ان الخطة الحالية للكلية لا تتناسب مع متطلبات مجتمعنا الحالي .
- يوجد تناقض بين تأهيل الخريج وبين مجال العمل المقبل .
- ان التخصص ضروري لتحسين ورفع مستوى الخريج .

وحتى نحقق التفاعل والتكامل بين التربية الرياضية وبين احتياجات مجتمعنا المتطور نقترح ما يأتي :

— ان يطبق النظام العام لجميع الخريجين حتى يمكن تعيينهم مدرسين للتربية الرياضية في المدارس الثانوية والاعدادية والابتدائية لسد احتياجات المدارس .

— أن يحصل كل الخريجين على الحد الأدنى من المعلومات في تشكيل الترويج ورياضة وقت الفراغ حتى يمكنهم العمل في هذا المجال .

— تمكين المتفوقين من التخصص في نشاط معين ابتداء من الفرقة الثالثة وذلك عن طريق التعمق في نظري وعملي وطرق تدريس نوع

من الأنشطة الرياضية المختارة وزيادة عدد ساعات مادة التدريب حتى يمكن اعداد بعض الكوادر للعمل في مجال تدريب الناشئين .



# الدوافع وسلوك الفرد نحو الملابس

السيدة ملكة محمود الطنيزي

الأستاذة المساعدة بالمعهد العالي للاقتصاد المنزلي

ان لموضوع الدوافع أهمية كبيرة عند علماء النفس ، اذ أنها من المحاور الرئيسية لتكيف الفرد مع بيئته الخارجية .

والدوافع هي حالة فسيولوجية وبيولوجية داخل الفرد تجعله ينزع الى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين أو هي نوع معين من القوة الداخلية للقيام بسلوك معين .

وعند وجود الدافع تتم الاستجابة لمثير ما ، كما أنه يتم تحديد المثير الذي يؤثر في الكائن الحي بمساعدة الدوافع . وتختلف الدوافع باختلاف الأفراد ، وقد يأتي أي فرد بدوافع متنوعة تلائم حالته الخاصة . وربما يريد البعض إضافة أن الدافع لقيام الأفراد بسلوك معين قد يكون مقبولا وصحيحا لمعظم الناس في مكان معين وفي فترة زمنية معينة .

ويشير موضوع الدوافع تساؤلات كثيرة بالنسبة للسلوك الملبس للأفراد . لماذا نرتدى الملابس ؟ .

لماذا تخضع موضة الملابس للتغير ؟ .

ما هو الدافع لارتداء الناس للملابس الجديدة ؟ .

ما هي العوامل التي تتسبب في اهتمام الفرد باللبس ؟ .

ما هي أسباب ارتداء البعض لأزياء معينة ؟ .

ما هي مظاهر تأثير المجتمع والفرد على نوعيات الملابس ؟ .

ما هي علاقة القيم والاتجاهات باختيار الملابس واستخدامها ؟ .

ما هو أثر الملابس على السلوك ؟ .

وهنا يجدر بنا أن نتعرف على ماهية سلوك الفرد .

لقد فسر علماء النفس دوافع السلوك للفرد بأنها نتيجة دوافع داخلية موروثية ودوافع ثانوية مكتسبة . وان الفرد يقوم بسلوك معين نتيجة للمؤثرات الخارجية التي يتعرض لها من البيئة التي يعيش فيها ويحاول أن يتكيف مع تلك المؤثرات البيئية .

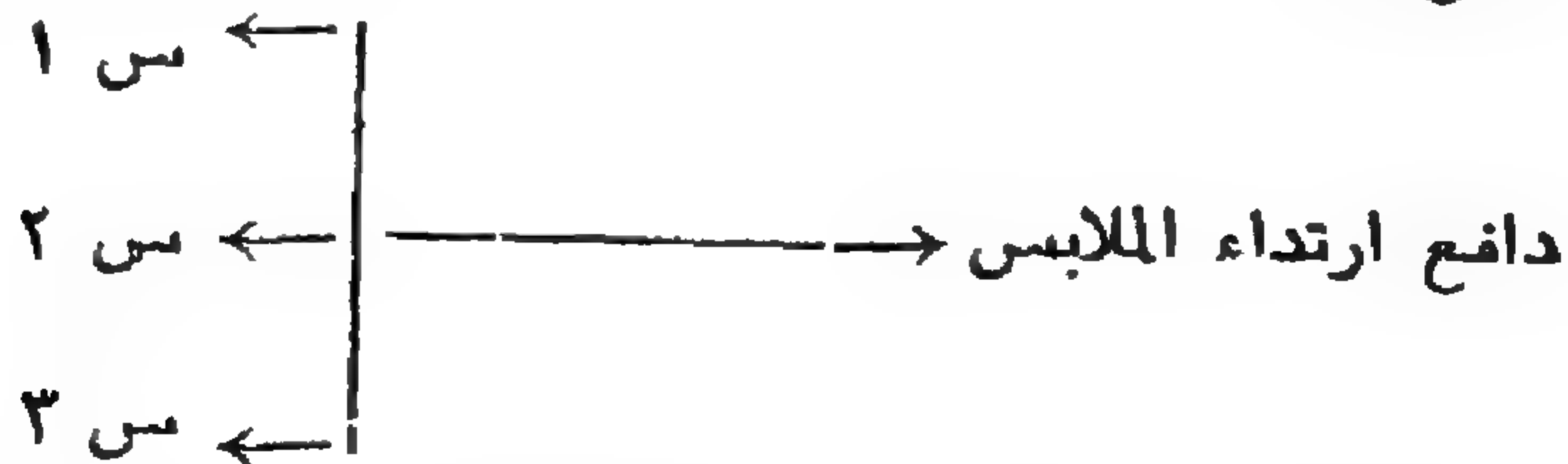
وتقول «Elizabeth Stuart Phelps» ان الملابس أكثر الفنون تعقيدا وصعوبة ، فهي تتطلب معرفة واسعة للفردية والانسانية لتفهم أسرارها وذلك لاستقرارها على هيكل الجسم البشرى ، ومشاركتها واتصالها بتعبير الانسان (١) .

ويعد تصميم الانسان للملابس — من دون الفنون الاخرى — من أعظم التعبيرات الشخصية له . كما أنه يعتبر من أكثر الوثائق الاجتماعية والتاريخية أهمية . وقد سد الملابس على مر الاجيال والعصور ، حاجات كثيرة وظيفية ، تجميلية وزخرفية ، اجتماعية ، سياسية ، دينية ، وسيكولوجية للجنس البشرى .

كيف نعبر اذن عن دوافع السلوك الملبسى ؟ :

تختلف الاستجابات بالنسبة لدافع معين باختلاف المكان والزمان وباختلاف الافراد . فأسلوب اشباع الحاجة الى ارتداء الملابس يختلف باختلاف البلاد وباختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية . فالتعبير عن الدوافع الاجتماعية يختلف من ثقافة الى أخرى ، فيمكن أن يقوم اشخاص مختلفون بأفعال متنوعة لنفس السبب . ومن حيث ارتداء الملابس نجد أن سكان المدينة وسكان الريف يتشابهون في المظهرين الوجداني والادراكي لهذا الدافع ولكن يتمثل الاختلاف في طريقة الاشباع أو الناحية النزوعية له ، فيتمسك أغلب سكان المدينة بالموضات العالمية الأوروبية السائدة وخاصة الشباب ضاربين بتقاليد البيئة والمجتمع عرض الحائط ، بينما ينزع أهل الريف الى اشباع حاجتهم الى الملبس دون التقليد الاعمى للموضة بمراعاة الاحتشام والقيم الخلقية والبيئة الموروثة . وقد يكون لدى بعض الافراد حاجة قوية متساوية للمكانة والنفوذ ، ولكن لنشاطهم في بيئات مختلفة فقد يبحث أحدهم عن المكانة بالتقرب من نوى النفوذ ، والثاني باتخاذ مظاهر النشاط الرياضى والقوة ، وقد يبحث ثالث عن سد نفس الحاجة بارتداء أحدث موضات الملابس ذات المستويات والطرز العليا .

دافع معين ← استجابات متنوعة (١)



كما ان هناك دوافع مختلفة وغير متشابهة يمكن أن تظهر من خلال سلوك أو تعبير واحد . فقد تشتري إحدى السيدات زيا جديدا لأنها غاضبة أو تشعر بالاكئاب بينما تشتري أخرى زيا جديدا لشعورها بالسعادة والسرور . وقد لا يحترم شخصان عادة ارتقاء ملابس تقليدية معينة ، ولكن لأسباب مختلفة .

لواضع مختلفة ← استجابة واحدة (1)

ارتداء الملابس

دافع الاحتشام	دافع الرمز للمكانة	دافع الرغبة في تدعيم الثقة بالنفس	دافع الرغبة في الحصول على ثقة الغير	دافع الرغبة في التعبير عن الشخصية وتأكيد الذات	دافع الرغبة في الانتباه والحصول على الموافقة الاجتماعية	دافع الرغبة في الابتكارية	دافع ارضاء النفس الجنس	دافع المنافسة مع نفس الاخر	دافع جذب انتباه الجنس والتبديل	دافع جذب رغبة التغيير والتبديل	دافع اشباع رغبة التكنولوجي	دافع مرض التدم التكنولوجي
---------------	--------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	--	---	---------------------------	------------------------	----------------------------	--------------------------------	--------------------------------	----------------------------	---------------------------



فقد يكشف أو يعبر سلوك ما ، عن دوافع متعددة متنوعة ، وينتسب للانسان وهو أسمى الكائنات الحية ، التعبير عن دوافعه يشتمل الطرق والأساليب .

ويمكن تحليل الدوافع الى ثلاثة عناصر رئيسية هي : (٢).

- ١ - مصدر الدافع وهو ثابت لا يتغير .
- ٢ - هدف الدافع وهو ثابت لا يتغير .
- ٣ - نوعية الأسلوب أو الوسيلة التي تؤدي الى الإشباع وهي مرنة قابلة للتكيف والتغيير والتعديل .

وهنا سأعرض لتحليل بعض دوافع ارتداء الملابس في حدود الركائز الثلاثة الأساسية سالف الذكر .

### الدافع الى الانتماء والحصول على الموافقة الاجتماعية :

ومصدره السعى والميل الى الحياة مع الغير ، بمعنى احساس الفرد برغبته في الانتماء للغير في صورة الاسرة أو الاصدقاء أو الوطن أو المهنة ، وكذلك في انتماء الغير اليه .

كما انه يهدف للوصول الى الامن النفسى للفرد عن طريق الارتباط بقبول ما اصطلحت عليه الجماعة من معايير واساليب سلوكية ، فيتطلع الفرد الى ادراكه لبيئته ، وبالتالي يصمم على التفاعل والتكيف معها باتباع السلوك الملبسى السائد ، وبذلك ايضا يشارك الجماعة في اتجاهاتها وقيمتها فيبرز التطبع الاجتماعى في مظهره الملبسى بارتداء الملابس التى توافق مجموعته من حيث السن ودوره الاجتماعى فى العمل الذى يقوم به فيرتدى اليونيفورم أو الملابس التى تدل على نوع عمله متمثلا بزملائه فى ذلك ، وسلوكه هذا يعبر عن انتمائه والانتماء يوحى بالاحساس بالامان والقبول . كما انه بالانتماء يحمى نفسه من نقد وسخرية الآخرين أو الشعور بالعزلة عن افراد مجتمعه . فعلى سبيل المثال تسعى المرأة خاصة الى الفردية فى المظهر ، ولكن من خلال الاطار العام للموضة السائدة .

---

(٢) المدخل الى العلوم السلوكية ، مرجع سابق ، ص ١٥٧ ، ١٦١ .

وحتى ولو انكرنا ان الملابس تصنع الانسان ، فنحن نتحقق من انها تخلق صورته . فالملابس فى الحقيقة وسيلة فعالة للصلة بين كل من الشخصية الفردية للمرء وانتمائه لجموعته فى العالم الخارجى ، فكما يقول «Hostetler» (١) فى دراسته لاحدى الجماعات : ان لغة الملابس تكون فهما شاملا وتقديرا متبادلا بين المشتركين فى نفس التقاليد والعرف .

### دافع الرمز للمكانة :

ان أحد الوظائف الرئيسية للملابس انها تسهل المواجهات الاجتماعية . فهى تمكن أى غريب من تحديد الطراز أو الطبقة التى ينتمى اليها مرتديها ، وبالتالي يتلافى ويتجنب أى وضع نحوه يعتبر من الأخطاء الاجتماعية (١) .

وكثيرا ما يستخدم الناس الملابس لتمييز أنفسهم عن بعضهم البعض وللإشارة الى تعريف طائفتهم الاجتماعية . ومن أسباب ارتداء الملابس الرغبة فى الظهور بصورة أفضل وأرقى ( أو على الأقل ليس أقل ) من الآخرين . (٢) فالرغبة فى الحصول على تقدير مرتفع بين الزملاء والحاجة الى المكانة والهيبة تدفع الفرد الى البحث عن مكانة أعلى فى المجتمع باستمرار . فالأغنياء يرغبون فى الاحتفاظ دائما بالعلاقات الجلية الواضحة للتمييز الطبقي ، فهم يريدون أن يوضحوا ولو بالتلميح ، أنهم أكثر غنى وهم لذلك أفضل من بقية المجتمع . أما الباقون فيقلدون الأغنياء لانهم لا يرغبون فى الظهور بأنهم أقل منهم .

وتختلف المجتمعات فى الدرجة التى تشجع فيها على المسايرة والتميز فى الملابس وقد كان الحفاظ على التميز الطبقي للزى فى العصور الوسطى بقوة القانون . ولم يسمح النبلاء — اللذين سفوا القانون — لعامة الشعب بتقليد أزيائهم ، فقد كان ارتداء العامة للفراء يعتبر جريمة فى العصور الوسطى فى انجلترا .

ونجد أن أفراد الطبقة الغنية ينتقدون ويعيبون ذوق الأغنياء المستحدثين

---

1) Hostet Ler, J.A. Amish Society, 1963. Baltimore The Johns Hopkins press, P. 138.

1) Linton, R. The Study of Man. 1936. New York. D. Appleton Century Co., Inc., P. 416.

2) Patric Pringle, Fashion, 1970. Thomas Nelson. P. 1.

على طبقتهم . ذلك لأن لكل فرد ذوق خاص في الملابس والطعام والفن والموسيقى ، ويجب عليه أن يبدل ذوقه إذا انتقل من طبقة اجتماعية الى أخرى حتى ينال التقبل من أفرادها . وهذا من الصعوبة بمكان . ولذا أيضا نرى أنه بمجرد انتشار موضة معينة ، سرعان ما تظهر موضة أخرى جديدة لأن رائدات الموضة لا يحبذن اقتفاء الاحريات لأثرهن وتقليدهن ليكن متميزات دائما . ولنفس السبب أيضا نرى أنه كثيرا ما يصعب نقل وتقليد بعض الموضات الحديثة ، ويظهر ذلك واضحا جليا في الطرز التاريخية . كما أن هناك أيضا تصميمات غير عملية ولا تناسب العمل أو حتى المشي، فقد ظهرت موضات من الطول بحيث كانت وكأنها تنظف الأرض للدلالة على انتماء من ارتديتها الى الطبقة العليا من راكبي العربات .

ولا يفوتنا أن ملابس الهيز بتصميماتها المتنوعة ومظهرها الغريب، رمز للشباب في وقتنا الحاضر ، كما أنها تعتبر من العلامات المميزة لشخصيتهم .

### دافع الرغبة في التعبير عن الشخصية وتأكيد الذات :

ينبع هذا الدافع من رغبة الانسان في شعوره بقيمة وأهمية دوره في الحياة بهدف اقتناع الفرد ورضاه عن نفسه ، وكذلك ليحظى برضا الغير عنه من خلال الملابس . وقد قال شكسبير : « الملابس غالبا ما تعلن عن الانسان » . (١)

ولكل شخص أسلوبه الخاص المتميز أي أنه يتخذ لنفسه أدوارا مميزة وسلوكا معيناً تحدد شخصيته الفردية التي تتكيف مع بيئته . وتلعب الملابس دورا هاما في التأثير على سلوك البشرية . وقد أشار «Hartmann» (٢) أحد العلماء في علم النفس الاجتماعي الى أن الملابس أبعد من أنها مركز اهتمام للأفراد ، وأن الأجزاء النفسية والاجتماعية لاختيار الملابس تستحق دراسة علمية ، فالملابس تؤثر على التالف الفطري بين الناس ، عندما تقابل قتابل الغرباء ، فاننا نتجه الى تصنيفهم متخذين مظهرهم كدليل لنا وكان ملابسهم تروى قصة .

وقد اعتبرت الملابس جزءا لا يتجزأ من المجال الإدراكي الذي من خلاله يجد الشخص مكانه ويؤكد ذاته . فالملابس تعبير مظهرى عن شعور

---

1) Helen Mari Evans, Man the Designer, 1973. Macmillan, P. 305.

2) What's New In Home Economics. January, 1968. P. 25



الناس نحو انفسهم ويؤكد ذاته ونحو العالم المحيط بهم . وهناك اتفاق عام بين علماء علم النفس الاجتماعى بأن ثمة ارتباط أو صلة بين نوع الملابس المرتداه والفرد وسلوك المجموعة فقد أصبح للملبس أهمية كبيرة فى حياتنا .

وعندما نشعر بأننا قدمنا انفسنا بنجاح من خلال زى معين فاننا نشعر بالثقة والزهو والاعتزاز نحو ردود الفعل والاستجابة له . ويجوز أن يوضح لنا ذلك سبب تفضيلنا لثياب معينة يحلو لنا ارتدائها فى معظم الأحيان .

### دافع الوقاية والحماية :

بديهى أن الملابس الواقية صممت لتعكس الحاجات الخاصة بفترة تاريخية أو بعصر من العصور . فقد ابتدعت البدل المدرعة أثناء العصور الوسطى كوقاية وحماية ضد السهام والسيوف فى المعارك . وباختراع البندقية فقدت الدروع فاعليتها الوقائية وأصبحت نوعاً أو صورة من الملابس الرسمية . كما أن بدلة أبولو ، بينما ينقصها الطراز الهجومي الذى للدرع ، فهي تستخدم فى وظيفة وقائية كما هو معروف ، إذ صممت خصيصاً لارتدائها فى الفضاء . كذلك صممت بدلة الغوص الحديثة لوقاية مرتديها من البرد وضغط الماء بالإضافة الى اشتراكها مع بدلة أبولو فى تزويد الانسان بالتنفس فى بيئة خالية من الاكسجين .

### دافع عرض التقدم التكنولوجى :

تشكل الملابس الرقيقة المصنوعة من الورق رمزا لعصرنا الحديث ، فهي برغم أنها لا تقارن بالملابس الأخرى الواقية إلا أنها صممت للحماية من الاوساخ والقاذورات اليومية ، ويمكن بعد ذلك القائها والاستغناء عنها نهائياً .

### دافع ابتكار الخداع لضمان الصورة المرغوبة :

ان أحد الأغراض الرئيسية للملبس هو تحسين البناء الظاهري للجسم البشرى والوصول به الى أقرب توافق مع الحد العادى المرغوب . ولكل مجتمع نظرتة الخاصة للجمال التى قد تتغير بمرور السنين كما سجل «Madge Garland» (١) فى كتابه « الوجه المتغير للجمال » فقد تربعت

1) Garland, Madge. The Changing Face of Beauty. 1957. New York. M. Barrows and Company, Inc.

فينوس على عرش الجمال لزمان طويل ، ولكن لم يعد قوامها يثير إعجاب رجال ونساء اليوم . وبالمهارة اليدوية الفنية يمكن ابتداع الخدع للحصول على القوام الأكثر تقبلا باتباع قليل من الحيل في تشكيل الملابس ويقرر العلماء وعلماء النفس (٢) أن الآلية البصرية للعيون قد لا ترى الأشياء كما هي حقيقة ، ذلك أن الإدراك لا يوضح أو يفسر دائما الرسالة المرئية بطريقة صحيحة وأن خبراتنا الماضية تتخيل وتتصور بل انها ترغب في التأثير على تفسيراتنا ، اذ تبدو الأشكال نتيجة لما يظهر من انطباعات ادراكية لا بسبب وجودها الحقيقي (٣) .

ومن هنا يتبين لنا أهمية تدارس الخداع البصري وتطويعه لإبراز التأثير الملبس الذي نريده لخلق مظهر أكثر جاذبية وصورة أقرب للمثالية . باستخدام حيل الخطوط والمساحات والألوان والاقمشة في كسائنا .

#### ملحوظة :

تم اعداد هذا العدد من صحيفة التربية أثناء سفر السيد الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب رئيس التحرير بالخارج ..

2) Adele P. Margolis, How to Make Clothes Fit and Flatter. 1969. Doubleday. P. 20.

3) Seitz W. (ed). The Responsive eye. New York, N. Y. Museum of Modern Art, 1965, P. 41. (satalouge).

## الواجب المنزلى : تشخيص وعلاج

مكتور : احمد حسين اللقاني

كلية التربية — جامعة عين شمس

ان كثيرا مما يشعر به تلاميذ المدرسة الابتدائية من مشكلات ليس لهم يد فيها ، انما نحن الذين نسجنا خيوطها عن غير قصد ، بحيث أصبحت مشكلات واضحة وملحة يلمسها الجميع ، وبالرغم من ذلك فلا نعرف السبيل الى تخطيها ، وفي أفضل الظروف ربما نعرف السبيل وانما نجد أنفسنا مشدودين وربما متشبثين بما الفناه منذ زمن بعيد بالرغم مما ينطوى عليه من جمود وتخلف . والمحصلة النهائية في هذا السبيل هي ان يظل القديم على قدمه مما يعوقنا عن اللحاق بركب الدول المتقدمة وتخطى الهوة التي تفصل بيننا وبينهم والدول المتقدمة استطاعت ان تستوعب جميع الأطفال في التعليم الابتدائي منذ سنوات بعيدة ترجع الى القرن التاسع عشر واولئل القرن العشرين ، كما استطاعت تلك الدول ان تجرى من البحوث والدراسات العديدة التي شاركت في تخطى معظم المشكلات التربوية . وتوضح ملامح تلك الهوة اذا ما حاولنا تبين بعض اتجاهات المستقبل التي تشير الى ان تلك الدول المتقدمة تسعى الى أحداث ثورة صناعية ثانية تؤدي الى رفع مستوى دخل الفرد ونقصان في عدد ساعات العمل اليومية بحيث لا تتعدى ( ٤٠٠ ر ) ساعة طوال سنى حياته .

وفي مقابل ذلك يمكن القول : اذا كنا نسعى حقيقة الى ملاحقة تلك الدول فلا بد ان نواجه المشكلات بالتفكير والابداع البشرى وتسليط العقل التربوى المتفتح على الواقع ومشكلاته الملحة التي لا تمهل ، اى ان الواقع هو نقطة البداية الطبيعية التي تبدأ من عندها عملية التشخيص ، وعلى اساس منها يبدأ وضع تصور للعلاج يأخذ بمجريات الأمور التربوية على المستوى العالمى وفق ظروف الواقع والامكانات المتاحة . ومعنى ذلك أنه عندما تنتهى مرحلة التشخيص لابد وان نرجع الى الاتجاهات العالمية ونقلب الراى فيها وننتقى منها ونعدل فيها على النحو الذى يناسب ظروفنا وامكاناتنا ، الأمر الذى يشارك في رفع الكفاية الداخلية للتعليم .

والواجب المنزلى بصورته الحالية يشكل مشكلة رئيسية يعانى منها تلاميذ المدرسة الابتدائية ، فهو يكلف بأعمال او تعيينات يكون عليه انجازها



في الفترة التي يقضيها خارج جدران المدرسة بعد نهاية يوم دراسي وبدء اليوم الدراسي التالي له ، وتلك الأعمال أو التعيينات ما هي الا اجزاء من المناهج المدرسية ، وهي تتخذ عديدا من الاشكال والانماط ، فقد تكون في صورة قراءات للحفظ والاستظهار أو كتابه للاستنساخ أو حل بعض التمارين أو المشكلات الرياضية أو رسم جهاز أو رسم خريطة وغير ذلك . ومهما كانت صورة تلك الواجبات فانها تعتمد مباشرة وبصفة كلية على الكتاب المدرسي ولا شيء غيره ، وعندئذ نجد التلميذ ينكب على كتبه المدرسية انجازا لتلك المهام التي كلف بها من قبل المدرسة ربما طمعا في ثواب أو تجنباً لعقاب . والتلميذ في انجازه لتلك المهام يحتاج الى وقت ليس بالقليل كما يحتاج الى مساعدة وتوجيه الآباء ، وهو أمر تفتقر اليه نسبة كبيرة من التلاميذ لسلبية البيت في التوجيه والاشتراك — لسبب أو لآخر — في البناء التربوي للتلميذ ، وحتى اذا كان البيت ايجابيا مشاركا ، في هذه العملية فلن يكون له الأثر المتوقع الا اذا كان الآباء على دراية تربوية وثقافية كافية تساعد على توجيه الأبناء في أثناء اكتسابهم للخبرات الجديدة التي تسهم في نموهم التربوي . وللناحية السلبية مظهران : وفيه ينصرف الآباء عن الأبناء استيفاء لمطالب الأسرة ولكنهم يعلمون افتقار الأبناء لمساعدتهم ، وعندئذ يستحضرون من يقوم بهذه المسؤولية نيابة عنهم فيشاركون في تفشي داء الدروس الخصوصية بالرغم من استنزافها لجانب كبير من موارد الأسرة ، والمظهر الثاني وفيه ينصرف الآباء عن الأبناء منشغلين بأعمالهم غير مدركين لمعنى التربية بالنسبة للأبناء ، بل ولقد يذهبون الى أبعد من ذلك فيتحذون من الأبناء سندا لهم في أعمالهم فيشاركون في الهدم التربوي .

واللناحية الايجابية مظهران : المظهر الأول وفيه يكون الآباء على درجات متفاوتة من الدراية الثقافية والتربوية فيبذلون الجهد في توجيه الأبناء ، إلا أن بعضهم كثيرا ما يمارسون الضغوط ويفرضون القيود على الأبناء بقصد مساعدتهم على احراز نتائج طيبة وسريعة دون أي شائبة .

والمظهر الثاني وفيه يشعر الآباء بجرم الجهل في نفوسهم ، ولذلك فهم يسعون الى انقاذ الأبناء من ذلك الشعور ، فنجدهم يضعون في أبنائهم من الآمال التي لا تتناسب مع قدراتهم ، فيمارسون ضغطا متزايدا وربما عقابا بدنيا كلما بدت نواحي قصور في اداءات الأبناء .

والفرق بين المظهر الأول والمظهر الثاني للناحية الايجابية هو أن الآباء في الأول يبذلون الجهد في تعليم الأبناء وفي أثناء ذلك يمارسون ضغطا وقيودا ومتابعة ، بينما الآباء في الثاني لا يملكون القدرة على المشاركة في تعليم

الأبناء وإنما يكتفون بمراقبة مدى التصاق الأبناء بالكتب المدرسية . إلا أن الأبناء في كل من المظهرين يتفقان في شيء واحد ، وهو النظرة الى النتائج إلا أن الأول ينظر اليها كمحصلة لجهوده في تعليم الأبناء ، بينما الثانى ينظر اليها كمحصلة للمراقبة والالتصاق بالكتب المدرسية ، والأبناء في الحالتين لا ينجون من العقاب اذا ما اتت النتائج متضمنة نواحي قصور لا تتفق وتوقعات الآباء وآمالهم .

وإذا كان الواجب المنزلى بصورته الحالية يعد امتدادا طبيعيا للمناهج المدرسية فإن الآباء مسئولون عن الاشراف على أبنائهم ومتابعة انجازاتهم ، وحينما تبدو نواحي قصور في النتائج تبدأ المدرسة في توجيه اللوم الى البيت ويبدأ البيت في لوم المدرسة وفي النهاية يوجه المجتمع اللوم الى كل منهما .

فالمشكلة اذن تبدو في أن التلميذ يكلف بواجبات منزلية ( هى من صميم المنهج وليست على هامشه ) يكون عليه انجازها منفردا أو تحت اشراف الآباء ، على حين أن التلميذ لا يستطيع أن يعلم نفسه ذاتيا ، وفي البيت نفسه وفي أغلب الأحيان يعجز الآباء — لسبب أو لآخر — عن تحمل تلك المسئولية على النحو المرغوب فيه ، ولكن ما هى العوامل التى نضائرت في تشكيل تلك المشكلة ؟.

هناك عوامل عديدة اسهمت — ولا تزال — في تواجد تلك المشكلة التى يعانى منها معظم تلاميذ المدرسة الابتدائية وهذه العوامل هى :

• ان المتررات المدرسية الحالية تحتوى على اكاداس من الحقائق والمعلومات نتيجة للتزايد المستمر في المعرفة والنظريات العلمية ، الأمر الذى يشكل مشكلة أمام واضعى المناهج ، فنجدهم يضيفون المزيد من الحقائق والمعلومات المفككة وحذف أجزاء منها رغبة في افساح مجال لما هو جديد . ان تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون عددا محددا من السنوات على مقاعد الدراسة يخرج بعدها أغلبهم الى الحياة العامة وسرعان ما تتعرض تلك الحقائق أو المعلومات ( أو معظمها ) للنسيان . وفي ضوء ذلك نجد أن التلميذ يحتاج الى وقت طويل لاستيعاب تلك الحقائق والمعلومات وهو الأمر الذى لا يسمح به وقت المدرس ودوام اليوم المدرسى ، مما يدفعه الى تكليف تلاميذه بمهام يؤديها بالمنزل وهى لا تخرج كثيرا عن كونها تنحصر في الحفظ والاستظهار .

وبالرغم مما ينفقه التلميذ من وقت وجهد كبيرين في التحصيل فقد لا يخرج بفائدة حقيقية ملموسة ، الأمر الذى يدعونا الى الإشارة الى أن

هذا المجال يحتوى على اهدار في الوقت والجهد والمال ، فضلا عن أن ذلك الأسلوب لن يمكن التلميذ من وضع تصور ذهنى « أولى » لمجالات العلم ونموه وهو الأمر الذى يعجز عن وضعه وتصوره بصفة ذاتية بعد تخرجه من المدرسة الابتدائية بالرغم من حاجته الماسة اليه لفهم بيئته وتفسير ظواهرها والمشاركة فى التصدى لمشكلاتها .

● ان كومة الواجبات التى يحملها التلميذ معه الى المنزل تشير بدون شك — الى عدم وضوح الرؤية بالنسبة لطبيعة التلميذ وخصائص نموه ، فقدوته على تركيز الانتباه لا زالت محدودة وهو يحتاج الى التعلم عن طريق اللعب والممارسة وقراءة كل ما يجذب الاهتمام ويستثير البحث عن الحقيقة وفهم الظواهر الطبيعية كما تنمو لديه القدرة على التفكير المجرد الذى يستند على استخدام المفاهيم والتعميمات ، كما تنمو القدرة على التفكير الناقد القائم على الاستنتاج والمقارنة والمقابلة والقدرة على التذكر القائم على الفهم . والواجبات المنزلية بصورتها الراهنة لا تستغل سوى القليل من طاقات وامكانيات التلميذ ، فهى تركز على قدرته القائمة على التذكر فى أغلب الأحيان دون غيرها من طاقاته وامكانياته مثل القدرة على الفهم والتعميم والتطبيق والتفسير وغير ذلك ، الامر الذى يجعله يشعر بأن تلك الأعمال المفروضة عليه لا تتفق وحاجاته وميوله ، كما أنه لا يجد بينها غالبا ما يساعده فى التصدى لمشكلات تصادفه ويشعر بها فى حياته اليومية ، وما يزيد الامر تعقيدا عدم التنسيق بين مدرسى المواد المختلفة فيما يكفون به التلميذ من مهام ذلك أن كل منهم يسعى الى رفع مستوى التلميذ فى مجال تخصصه عن طريق دفعه الى مواصلة الدراسة بالمنزل لأطول فترة ممكنة بغض النظر عن تلك المهام الأخرى التى يكلف بها من قبل المدرسين الآخرين .

ولعلنا نلمس مدى الجهد والوقت الذى يبذله تلميذ المدرسة الابتدائية لاستيفاء لتلك الواجبات ، الأمر الذى يتعارض بشكل جلى مع طبيعته وخصائص نموه .

● تشارك المدرسة فى تربية الأبناء جنبا الى جنب مع المنزل باعتبارها حلقة فى سلسلة متصلة تضم الأسرة والمدرسة والمجتمع بمؤسساته العديدة ، ولكن وضع وطبيعة وامكانيات كل منها يحدد أحجام وطبائع واتجاهات تلك المسئوليات الموزعة ، فالمدرسة الابتدائية مطالبة بمسئولية تربية باعتبارها المؤسسة المتخصصة فى هذا الشأن ، فضلا عن أنها أولى المؤسسات الاجتماعية التى يتعرف عليها التلميذ ويمارس الحياة فيها لعدد من السنوات ، ولكن بالرغم من ذهاب الطفل الى المدرسة فان المنزل يظل



متحملاً لمسئوليّاته في نواح معينة من نمو الطفل مثل القيم الخلقية والدينية والنظام والصحة والعادات السليمة ، ومعنى ذلك أن القاعدة هي أن وظيفة المنزل ليست وظيفة تعليمية ، بينما الاستثناء هو قدرة المنزل على المشاركة في هذا السبيل ، وهكذا لا تنظر المدرسة الى المنزل على أساس أنه قادر على تحمل تلك المسؤولية . حقيقة أن هناك من الآباء من يبذلون من الجهد والوقت الكثير في تعليم الأبناء ، على اعتبار أن لديهم من الدراية الثقافية والتربوية ما يؤهلهم لذلك ، ولكن ليست هذه قاعدة يمكن أن تنسحب على جميع الآباء خاصة وأننا لا زلنا نعانى من داء الأمية .

اننا قبل أن نحمل المنزل مسؤولية تعليمية لابد أن نبذل الجهد ونخطط لتعمير العقول جنباً الى جنب مع تعمير القرى والمدن لنهيئ لأجيال المستقبل مناخاً تربوياً متكاملًا خالياً من الصراعات والتواكل .

● كثيراً ما ينظر التلميذ الى الواجب المنزلي كمصدر للحصول على ثواب ولتجنب العقاب ، ذلك أنه تعود منذ الصغر أن يحصل على جائزة اذا أكل واذا احترم المواعيد واذا تناول الدواء واذا ما أطاع ما يصدر اليه من أوامر من قبل والديه ، الأمر الذي يساعد على تكوين شخصيات مادية تنظر الى كل عمل يقوم به على أنه سيؤدي الى الحصول على منفعة مادية شخصية ، مما يتنافى مع ما يجب أن يكون وما تهدف اليه من تكوين شخصيات تتصف بالضمير الحى وتترك قيمة ومنفعة ما تؤديه من أعمال ، أما العقاب فكثيراً ما يتخذ مظهراً بدنياً الى حد الإيلام نتيجة لصدور أعمال أو أقوال تتعارض مع قيم واتجاهات الآباء ، بل كثيراً ما يفقد الآباء اتزانهم عند انزال العقاب بالأبناء ، وعندما نحدثهم في جدوى هذا الأسلوب يقولون اننا نصلح اعوجاج أبنائنا ... انا نريد أن يصبحوا رجالاً ولولا معاملتهم هكذا فانهم سينحرفون ويصبح من الصعب أن نسيطر عليهم .

وعندما يذهب الأبناء الى المدرسة يجدون الثواب الادبي ولا شيء غيره في أغلب الاحيان ولكنهم يجدون الكثير من أساليب العقاب مثل التوبيخ واللوم والنقد والتهكم وربما العقاب البدني الذي أصبح من ذكريات التاريخ القديم بالنسبة للتربية المعاصرة . والواجب المنزلي هو مصدر رئيسي للحصول على الثواب ورضا المدرس وأسلوب اكيد لتجنب جميع صور العقاب ، بل وكثيراً ما نجد من التلاميذ من يخافون مدرسيهم ويكرهونهم الأمر الذي ينعكس على مجرى حياتهم اليومية بل وعلى أحلامهم في كثير من الأحيان ، ولذلك فإن التلميذ يؤدي واجباته عن خوف وليس عن اقتناع بجداها وقيمتها وإنما ارضاء لمن حوله ، بل كثيراً ما يلجأ الآباء الى أداء بعض واجبات أبنائهم تخفيفاً عنهم واشفاقاً عليهم من التعب وتجنباً لهم مما قد يتعرضون له من عقاب .

● ان التدريس الحالى لا يزال يعتمد فى جوهره على تلقين التلميذ قدرا من الحقائق والمعلومات دون مساعدته على الخروج بمفاهيم وتعميمات مما يقتضى النظر الى المهارات المعرفية كنتائج للتفاعل الديناميكي بين التلميذ ومواقف الاستثارة التى يتعرض لها أكثر من كونها عملية تشبع بالحقائق والمعلومات . ان قدر ونوع المفاهيم والمبادئ التى يستطيع التلميذ استخدامها يعتمد على كم ونوع ( الاستثارة ) الحقائق والمعلومات ، فضلا عن قدر الجهد المبذول فى التفكير فيها . وعلى الرغم من ذلك نجد ان التدريس الحالى يعتمد على تقديم ما ينبغى أن يتعلمه التلميذ بنفسه ، ومثال ذلك أن المدرس حينما يقدم نصيفا لأشياء أو عوامل فانه يحرمه من التدريب على وضع التخطيط والتصنيف بنفسه وحينما يقدم تعميما فانه يحرمه من التدريب على كيفية استخلاص التعميمات بنفسه . ان التدريس الحالى يعتمد على « ماذا نستطيع أن نلقنه للتلميذ ؟ وبالتالي نغفل « ماذا نستطيع أن نجعل التلاميذ يقدمون عليه ويفعلونه ؟ » .

ومن هنا نجد لتلاميذ منشغلين بعمليات الحفظ والاستظهار النى مهما بذلوا فيها من الجهد والوقت فلن يستوعبوا منها الا اقل القليل قياسا على حقائق العلم ومعارفه .

ان التدريس فى أغلبه لا يزال بعيدا عن الوظيفة التى تجعل النعلم قائما على الفهم والتى تجعل التميز قادرا على ايجاد أسس لتجميع الحقائق وتحديد الخصائص العامة بينها وتكوين المفاهيم والتعميمات التى تساعد على الانتقال من مرحلة الحفظ والاستظهار الى مراحل أكثر أهمية فى مجال المهارات المعرفية وهى التطبيق والتحليل والتكيب والتقويم ، وهى مهارات اذا ما تكونت لدى التلميذ فلن يصبح فى حاجة الى وقت وجهد كبيرين يبذلهما فى الحفظ والتسميع تأكدا من قدرته على التذكر .

● ان الامتحانات بصورتها الحالية هى محور اهتمام السلطات التعليمية وأولياء الأمور والتلاميذ ، بل انه يمكن القول بأن شبغ الامتحانات أصبح يخيف الآباء فضلا عن الإبناء ، ذلك أنها من وجهة نظر الجميع تشكل المعيار الرئيسى الذى يمكن عن طريقه تلمس مدى الجهد المبذول طوال العام الدراسى أو فى فترة من فتراته ، وحينما نعقد الامتحانات نجدها تقصد التعرف على ما حصله كل تلميذ من المادة التعليمية التى احتواها المقرر الدراسى ، ولقد أصبحت المدرسة نتيجة لذلك تابعة للامتحانات واسلوبها التقليدى ، فنجد الدراسة وقد انتظمت فى النصف الأول من العام الدراسى ، وعند بدء النصف الثانى يبدأ الخلل يتسرب الى النظام المدرسى ، حيث يقل جهد المدرس وتقل سيطرة الادارة وتكثر الواجبات المنزلية ويكثر

-تحليل التلاميذ بتوجيه مباشر أو غير مباشر من الآباء ، استغلالا للوقت على أحسن صورة ممكنة في الحفظ والاستظهار وعندئذ نجد العبء كله وقد وقع على عاتق الآباء فيراقبون الابناء وعدد الساعات التي يقضونها مقيدون بكتبهم ، بل ويحاولون التأكد من مستوى حفظ واستيعاب الأبناء للحقائق والمعلومات ، فاذا ما وجدوا قصورا فيها استحضروا الملخصات والكتب الخارجية التي تعرض الحقائق والمعلومات بصورة تساعد التلاميذ على التقاطها وحفظها واستظهارها بأسرع وقت ممكن .

وبذلك نجد أن العملية في أغلبها قد خرجت من بين يدي المدرس ( وهو العامل الرئيسي في العملية التربوية ) إلى أيدي من هم ليسوا على دراية كافية بما هو مناسب وغير مناسب من وجهة النظر التربوية فيقع التلميذ فريسة للتخبط والارتجال نتيجة لعدم ثقتهم في توجيهات الآباء ، ذلك أنهم كثيرا ما يتعلمون معهم ( لأول مرة ) ويوجهونهم في نفس الوقت .

● أن تعليم الأبناء لا زال قصرا على المدرسة وفي ذلك تجاهل للمصادر والامكانيات الاجتماعية العديدة . فالمدرسة ليست المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تستطيع أن تمارس التربية والتعليم ، فهناك الإذاعة والتلفزيون والصحافة وهناك المسجد والكنيسة والنوادي والنقابات، وكلها مؤسسات اجتماعية تستطيع المدرسة الاستفادة من إمكاناتها في مساعدة التلاميذ في أداء الواجبات المنزلية .

ولعل هذا يتفق مع فكرة الاتصال والفاعل الدائم بين المدرسة والبيئة، فالتلميذ يقضي ساعات في الاستماع إلى الإذاعة أو مشاهدة البرامج التلفزيونية واللعب في النوادي وزيارة دور العبادة وغيرها ، فكيف لا يكون لتلك المؤسسات وظيفية تربوية إلى جانب وظائفها الأخرى ؟ إن فكرة المجتمع المعلم المنعّم نهتم بالفادة من كافة مصادره وإمكاناته في العملية التعليمية ، بينما الوضع الحالي يقصر مسؤولية التربية والتعليم على المدرسة التي تلقى بجانب كبير منها على المنزل والذي لا يستطيع في أغلب الأحيان القيام بأعبائه .

مما سبق يبدو أن الواجبات المنزلية مشكلة تواجه تلميذ المدرسة الابتدائية ، وهي مشكلة متشعبة ، كما أن استمرارها ينطوي على العديد من المزالق والمخاطر التي قد تسيء إلى التلميذ والمجتمع عامة . ولذلك فإنا نقدم بعض مقترحات للعلاج على المدى القريب وعلى المدى البعيد :



## أولا — على المستوى القريب :

- مراعاة خصائص نمو التلميذ فيما يكلف من مهام منزلية ، سواء على مستوى مدرّس الفصل أو مدرّس المواد ، وهنا تبدو أهمية الاتصال بين المدرسين والتنسيق بينهم فيما يتعلق بالواجبات المنزلية ، حتى لا يتعرض التلميذ للارهاق .
- إمداد التلاميذ بالأسئلة الإرشادية التي تساعد على الدراسة الذاتية وتوجيه التعلم ، فضلا عن أسئلة التقويم الذاتي التي يستطيع من خلالها التعرف على مدى فهمه ومتابعته للمادة العلمية .
- إعادة النظر في محتوى المناهج مادة وطريقة بحيث لا تركز على الحقائق والمعلومات كفاية في حد ذاتها وإنما كوسيلة لاكتساب التلميذ القدرة على استخلاص المفاهيم والتعميمات واكتساب الميول والاتجاهات والمهارات المرغوب فيها .
- إعداد دليل للآباء يتضمن خصائص نمو الأبناء وأفضل الظروف المنزلية التي ينبغي أن تتوفر للتلميذ في أداء الواجبات المنزلية وبعض أساليب التوجيه والإرشاد التي يستطيعون استخدامها عند التعامل مع الأبناء في هذا الشأن .
- الاستفادة من إمكانات الإذاعة والتلفزيون والصحافة في تعليم الآباء أفضل السبل في توجيه الأبناء من خلال مواقف طبيعية لا يشعرون فيها بالمبالغة أو الافتعال بحيث يمكن التعرف على ما هو صواب وما هو خطأ من الناحية التربوية .
- الاستفادة من طاقات بعض المدرسين في أوقات فراغهم والمدرسين المتقاعدين باستخدام أسلوب المدرس الزائر أو المتجول ، والقوافل التعليمية ( حيث يتم تجميع تلاميذ الحي أو القرية في ناد أو نقابة ) في مساعدة التلاميذ على حل ما قد يعترضهم من مشكلات في واجباتهم المنزلية .
- إعادة النظر في أسلوب التقويم الحالي بحيث لا يقتصر على امتحانات المقال التي تقيس في أغلب الأحيان مستوى ما استوعبه التلميذ من الحقائق والمعلومات ، وإنما يتسع ليشمل ميوله واتجاهاته ومهارته وأسلوب تفكيره .

## ثانيا — على المستوى البعيد :

- استكمال مقومات نجاح العمل التربوي بالمنزل من خلال القضاء على داء الأمية ورفع المستوى الثقافي للآباء .

● النظر فى امكانية الافادة من امكانات المساجد والكنائس والأندية والنقابات بحيث تكون قادرة على المشاركة فى المسئولية التربوية على أساس علمى مدروس .

● اجراء الدراسات والبحوث حول الدروس العلاجية وكيفية اعدادها وأسلوب تمويلها مما يسهم فى معالجة نواحى القصور فى أداءات التلميذ .

● العودة الى نظام اليوم المدرسى الكامل ، حيث يتوفر من الوقت ما يساعد على توجيه القدر الكافى من الرعاية والتوجيه للتلميذ داخل المدرسة بل وربما توفير الامكانات واتخاذ التدابير اللازمة ليقوم التلميذ بأداء الواجبات بالمدرسة .

● ضرورة استخدام أساليب التعلم الذاتى وتدريب المدرسين قبل الالتحاق بالخدمة وفى أثناءها على استخدامها ، واجراء الدراسات والبحوث لتحديد ما يتفق مع امكاناتنا وظروفنا الاقتصادية والتعليمية .

● اجراء البحوث حول استخدام المدخل الوظيفى فى التدريس فى المرحلة الابتدائية وما يرتبط به من تحديد ودراسة لامكانات البيئة المحلية ومصادر التعلم بها مما يتلائم مع طبيعة التلميذ وميله الى التعلم عن طريق الممارسة .

● اعداد وسائل التقويم اللازمة للتعرف على نواحى النمو المختلفة للتلميذ ، وتدريب المدرس قبل الالتحاق بالخدمة وفى أثناءها على كيفية استخدامها وتفسير نتائجها والافادة منها فى توجيه وارشاد التلميذ .

وبعد فان تلك المقترحات ما هى الا مجموعة من التصورات التى نعتقد أنها يمكن أن تكون سبيلا لحل تلك المشكلة أو التخفيف على الأقل من حدتها والحلها ، وهو أمر لا ينبغى اغفاله أو تناسيه لانه يتعلق ببناء الفرد الذى سيشترك فى تشكيل المستقبل .

\* \* \*

## مجالات وفرص العمل لدراسات الاقتصاد المنزلي ( حالياً ومستقبلاً )

السيدة / سعاد سليمان

المعهد العالي للاقتصاد المنزلي

ان الاقتصاد المنزلي موضوع واسع تتداخل معه علوم وفنون مختلفة ، فمن دعائمه علوم الطبيعة والكيمياء ، وعلوم النفس والصحة والاجتماع ، وكل ما يساعد على رفع المستوى الاجتماعي بتحسين وسائل المعيشة على أسس علمية وثقافية تجعل « دراسات علم الاقتصاد المنزلي » ضرورة لا غنى عنها . حيث لا تقتصر فائدة هذه الدراسات على الحياة الأسرية وإدارة البيوت ، بل تنسج دوائرها حتى تشمل كافة المرافق في الحياة العامة ، فتعكس بذلك صورة حضارية متقدمة متطورة هي هدف كل شعب حتى في عصرنا المنطور الحديث .

وللاقتصاد المنزلي الحديث فروع عديدة وانجاهات شتى تتجاوز الحصر لرفع مستوى الافراد والجماعات ، بل مستوى الانسانية جمعاء على المدى البعيد . . صحيا ، ونفسيا ، واقتصاديا ، واجتماعيا . . . ولذلك فانه يمكن القول بأنه قد مضى ذلك العهد الذي كان هدفه من تعليم المرأة الاقتصاد المنزلي هو اعداد الطعام ، وغسل الملابس وكيها ، ونظافة المنزل ، والحيافة . . ولا شيء غيرها .

ولم يكن الاقتصاد المنزلي بذلك المفهوم القديم سوى فكرة ساذجة ولكنها أمام اتساع الحياة ونطورها ، وأمام احتياجات المجتمعات النامية ووثبات الشعوب الصناعية المتقدمة ، ما لبثت أن تولدت منها أفكار كثيرة واكبت التقدم العلمي لتلبية متطلبات الحياة العصرية ، فالتحمت بالعلوم المتعددة والفنون المستحدثة ، فشملت الفرد والأسرة والجماعة ، فأصبحت إحدى ركائز — المجتمع — التي تقوم عليها رفاهيته ويستند إليها استقراره ،



« مما أدى الى انتشار المزيد من معاهد الاقتصاد المنزلى وكلياته ومؤسساته ، والتوسع فى دراساته لاعداد ذوى الخبرة والكفاءة الذين تحتاجهم مرافق الحياة الحديثة حيث ان تلك الدراسات قد تجاوزت فى مسيرتها شئون المرأة الخاصة واهتمامات المنزل الضيقة واطلت من آفاق رحبة على شئون الوطن الكبير ، فأصبحت دراسات الاقتصاد المنزلى تخدم غرضا مزدوجا ، فالى جانب اعداد المرأة لحياة المنزل الحديث المتطور . فانه يعدها بقوة وكفاءة لتأخذ مكانها فى مجال العمل العام حيثما احتاج موقع العمل العام الى تدبير واقتصاد وخدمة اجتماعية او انسانية .

وعندما نتحدث عن الاقتصاد المنزلى انما ننحدث عن دراسات هي اقرب الدراسات الى طبيعة المرأة ، وعن طريقها يتسع لها مجال الثقافة المتشعبة ، ومجال العمل فى شتى نواحي الحياة العامة ، ولا بأس فى ان يكون كثير من الرجال قد احتل أمكنة مرموقة فى هذه المجالات ، فذلك امر له اسبابه المعروفة التى ترتبت على سبق الرجل عندما بدأت النهضة التعليمية فى مصر ، وما صاحب ذلك نحت وطأة التقاليد القديمة من تعثر تعليم المرأة سنوات طويلة استطاعت فى نهايتها بالكفاح والتصميم والتقدم الفكرى العام أن تصل الى انتزاع حقوقها واحدا بعد الآخر ، حتى تساوت مع الرجل تماما فى حق التعليم والعمل ، وبذلك لم يصبح أمامها الا مواصلة الكفاح والتصميم لتحل مواقع العمل التى أصبحت مؤهلة لها بدراسات علمية مكثفة متمشية مع طبيعتها النسوية ذوقا وفنا وعطاء وبذلا .

ولا يراد بهذه الاشارة أن تقوم حرب بين المرأة والرجل فى هذه المجالات ، ولكن الاشارة لا تعدو تقرير أمر واقع ، وفيما عدا ذلك فانها المنافسة الشريفة ، وقبل هذا فانه الاعتراف بفضل أولئك السابقين المتقدمين الذين مهدوا الطريق وطوروا دراسات الاقتصاد المنزلى . ومنهم من ضرب المثل فى النبوغ فنال درجات علمية عالية فى ادارة الفنادق والمطاعم والكافتيات وغير ذلك من المؤسسات المشابهة ومنهم من تخصص فى تصميم الأزياء مع ما تتطلبه من فن دقيق وذوق رفيع ومهارة فى التعرف على أذواق الناس للوصول الى ابتكار جديد أو ( موضة ) مقبولة . . . وكل أولئك يمكن الاستفادة منهم بطريق مباشر ، أو بأن تكون قصة نجاحهم موضع دراسة مفيدة لا تخلو من اضافات تثرى الدراسة المتطورة المطلوبة .

وتسوقنا هذه المقدمة الى الحديث عن فرص العمل ومجالاته — حاليا ومستقبلا — أمام المؤهلات الصاعدة فى علم الاقتصاد المنزلى ، وهذا حديث طويل نحاول بقدر المستطاع أن نوجزه فى هذا المقال نظرا لاتساع تخصصات الاقتصاد المنزلى وتعدد فروعها فى معاهده العليا بعد تلك المرحلة

التعليمية بالمدارس التي تتوقف مناهجها عند دراسات وثيقة الصلة فقط بحياة الأسرة كاعداد الأطعمة المختلفة ، واختيار الأنسجة والملابس وطريقة العناية بها ، والتفصيل والحياسة ، ورعاية الطفل وأصول الصحة العامة ، والتمريض ، واختيار الأثاث وتنسيقه وصيانته ٠٠٠ وهكذا مما يكسب الطالبة بعض الخبرة الذاتية والمهارة اليدوية ، دون تعميق ذي شأن ودون ارتباط وثيق بالمفاهيم العلمية ووجوه النشاطات الاجتماعية المفنية والادارة الحديثة فى كافة مواقع العمل التى تحتاج الى خبرات وخدمات الاقتصاد المنزلى ٠٠٠ وهذا المتطور والتعميق فى الدراسات هو ما تقوم به المعاهد العليا لاعداد طالباتها وتأهيلهن لشغل وظائف محترمة فى مجالات كثيرة تتسع الآن عاما بعد عام بازدياد كثافة السكان وارتفاع مستوى الخدمة القائمة على ذلك الاقتصاد المنزلى المدروس الذى أخذت جماهير الأمة تتذوقه وتتعلق به وتراه ضرورة من ضرورات تقدمها الحضارى .

ولا خلاف على أنه كلما اتسعت تلك المجالات كلما زادت فرص العمل أمام خريجات معاهد الاقتصاد المنزلى ، وهذا ليس مجرد أمل ، بل هو حقيقة ملموسة تؤيدها الاحصائيات ، ويؤيدها واقع الحياة فى مصر وفى البلاد العربية وكافة البلاد النامية فى العالم .

ويمكن القول بأن عمل خريجات دراسات الاقتصاد المنزلى فى مصر — سواء من المعهد أم دور المعلمات — كان مقصورا على التدريس فقط ، ولكن بعد أن تطور مفهوم الاقتصاد المنزلى فى العالم ، وتطورت دراسته بمصر طبقا للمفاهيم الجديدة وانشئت له اقسام جديدة عالية كما هو الحال فى كلية الزراعة ( جامعة القاهرة ) وكلية البنات ( جامعة عين شمس ) وكلية الزراعة بجامعة اسكندرية وأصبحت هناك فرص عمل جديدة الى جانب التدريس ، ولو أن هذه الفرص لم تبلغ بعد ما وصلت اليه مثيلاتها فى بعض البلاد المتقدمة كالولايات المتحدة وانجلترا وسويسرا .. الخ حيث أصبحت خريجة الاقتصاد المنزلى هناك تحظى بأعمال ووظائف جديدة لم تكن المرأة ترتادها من قبل ، مثل مديرة انتاج فى بعض المصانع الكبرى او مديرة بشركة ، الى غير ذلك من أعمال ذات مسئولية ضخمة .

واذا القينا نظرة على فرص العمل المتاحة حاليا فى مصر لخريجات معاهد وكليات الاقتصاد المنزلى ودور المعلمات ، وجدنا انها فى حدود التلخيص الآتى :

١ — العمل فى التدريس فى المراحل المختلفة بالمدارس .

٢ — العمل ضمن هيئة التدريس بالمعهد أو الكلية .

- ٣ - العمل في المدارس العامة التي تعمل على تدريب الدارسين .
- ٤ - العمل في مجال نشر ثقافة الاقتصاد المنزلى على المدى الواسع ،  
مثل العمل في المنظمات الدولية التي تعنى بدراسة الاقتصاد المنزلى  
والزراعة .
- ٥ - العمل كخبيرة للتغذية في النطاقين المحلى والدولى .
- ٦ - « في المؤسسات والفنادق والمطاعم .
- ٧ - « في وزارات الشؤون الاجتماعية والتموين والزراعة
- ٨ - « في تصميم الملابس والمنسوجات .

أما الفرص المتاحة مستقبلا فالنظرة اليها واسعة شاملة ، وذلك بالنظر الى المستقبل المشرق الواعد الذى بدأت بلادنا العزيزة تدخل أبوابه وتعبّر جسوره بعد انتصاراتها السياسية والعسكرية والاقتصادية التى جعلتها قبة أنظار العالم فى الغرب والشرق ، مما جعل سياسة ( الانفتاح الاقتصادى ) سياسة رسمية راسخة تفتح الباب لاستثمارات هائلة تتيح فرص العمل لكافة قطاعات الشعب ، وبالتالي سيكون هناك العديد من أعمال والمشاريع التى يمكن أن تستوعب مستقبلا أكبر قدر ممكن من خريجات الاقتصاد المنزلى بفروعه المختلفة بالإضافة الى الأعمال الحالية التى يقمن بها ، ولن يطول الوقت حتى تقف خريجات معاهدنا على أرض صلبة ويكون منهن خبيرات الشركات التى تقدم الخدمات المنزلية ومديرات العلاقات العامة للشركات المنتجة للأغذية ، والخبيرات فى مصانع النسيج ، ومصانع الصابون ومستحضرات التجميل ، وزيادة على عملهن فى إدارة المطاعم والفنادق ، وتقديم البرامج المتعلقة بالاقتصاد المنزلى فى الإذاعة والتلفزيون ، وفى الصحافة ودور النشر ، والمشاركة فى كافة الأعمال الحرة بالإعلان والتسويق ، ورفع وتحسين مستوى الانتاج فى مجالات الصناعة المتطورة ، وقد حدث هذا كله وأكثر منه فى كل البلاد المتقدمة التى تتقدم الركب الحضارى المعاصر .

وسيطول الحديث ويتشعب لو أردنا أن نتناول بشيء من التفصيل معنى ما أجملناه آنفا لذلك اكتفى بإعطاء صورة من الواقع يتمثل فيها نشاط إحدى الرائدات الحاليات للاقتصاد المنزلى فى الولايات المتحدة ، وهى تعمل فى إحدى الشركات الكبرى التى تضم عدداً من الخبراء والباحثين فى الشؤون الغذائية وتصنيع الأطعمة ، ولقد كتبت هذه الخبرة .



« مس لورين » عن تجربتها في العمل باحدى الشركات الكبرى ، فقالت :  
« لقد كنا نعمل متعاونين نحو انتاج افضل ، وكان هدفنا أن نزيد باطراد في  
حجم المبيعات مستعينين بمعلوماتنا عن الكيمياء والتكنولوجيا وغير ذلك  
من العلوم المتصلة بالاقتصاد المنزلى .. وقد حالفنى الحظ فشغلت منصب  
مديرة في الشركة ، ولكن المنصب لم يشغلتنى عن المساهمة مع الباحثين  
من العلماء في فحص وتحليل المواد الغذائية والعمل على اجادة تصنيعها  
واضافة عناصر ترتفع من قيمتها الغذائية ، ثم توجه العاملين الى افضل  
الوسائل في الاعلان ، وعبئة المعلبات واعداد المغلفات .. وفى مجال  
عملى وضعت برنامجا للاستهلاك حثى باختياره للتدريس فى مدارس  
الاقتصاد المنزلى للاستفادة منه .. كما انى لم أقطع صلتى بالتدريس وهيئات  
التدريس بالعديد من نجارى فى ميدان العمل ، وامنذ نشاطى الى الصحافة  
فخصصت لى احدى المجلات الأسبوعية الواسعة الانتشار عمودا بين  
صفحاتها لشئون التغذية والوان الطعام الشهية المفيدة .. وهذه الأعمال  
جميعا كانت تدعينا لتجارى التى عززت مركزى وجعلتنى موضع النقطة  
فى كل ما القى على عاتقى من مسئوليات ، ولقد كان فيما حققتة من  
نجاح وفيما نلته من شهرة ، ما دفع بالصحف والمجلات وهيئات الاذاعة  
والتليفزيون الى أن نعقد معى الندوات والمقابلات لانهادة الأسر والافراد .

قرر مجلس ادارة رابطة خريجي معاهد كليات التربية اختيار  
الأستاذ / ناصف عبد السيد ابراهيم الموجه العام بالوزارة مديرا  
لادارة صحيفة التربية والأستاذ / عبد الراضى ابراهيم محمد المعيد  
بكلية التربية جامعة عين شمس سكرتيرا مساعدا للتحرير ابتداء  
من العدد القادم .

# النمو الفنى عند الطفل

للدكتور لطفى محمد زكى

أستاذ التربية

المعهد العالى للتربية الفنية

تستمد نظريات نمو الطفل فى الفن أساسا من الدراسات الوصفية لانتاج الأطفال . وتعتمد تلك النظريات على فرض أن النمو فى تركيب محتويات الرسم يكون أكثر ارتباطا بالعمر العقلى منه بالعمليات السلوكية المؤثرة على اتجاه الطفل ومعدل نموه . وتبعا للنظريات الأسبق فى القدم، كان الرسم سلوكا بسيطا لا يتضمن المتغيرات الكثيرة التى نعرفها الآن . كما كانت تعتمد على مجموعات الأشياء فى رسوم الأطفال: التى يتذكرونها وليست فى قدرتهم على الرسم عندما يستجيبون لشيء يمكنهم رؤيته .

ان طرق البحث لتصنيف الأطفال عن طريق العمر الزمنى ثم النظر للمتشابهات بينهم فى سن معينة قد يخفى الفروق ذات الدلالة بينهم . وعندما نناقش فن الأطفال مع التأكيد على الرسم فائنا نتحدث عن موضوع أكثر سعة من تلك المهمة البحثية المحدودة فى اختيار — رسم — رجل (١) . ويقول د. هارس (٢) فى دراسته الشاملة فى بحث النمو الفنى عند الطفل ان « الرسوم تعكس وجهة نظر الطفل الخصوصية فى بنيته ومزاجه لعالمه وخبرته » . وهذه العبارة قد تعدل فتقرأ : « الرسوم تعكس وجهة نظر الطفل الخصوصية فى بنيته ومزاجه نتيجة تفاعله مع عالمه الفريد كلما تعلم أن يعبر عنه رمزيا » .

وسواء اكانت خبرة الطفل أم شخصيته المعنية هى التى نمت من تفاعل بين حاجته العضوية وبيئته التابعة للعمر الزمنى ، بحيث كان فن الطفل رد فعل عضلى تماما ، فان تأثير البيئة على النمو الجسمى ينبغى أن يحسب حسابه ، لأن السن عامل له وزنه الفعال بمرور الزمن ، وهو أيضا عامل من عوامل النمو .

---

(1) Florence Goodenough, "The Intellectual Factor in Children's Drawings» Doctoral dissertation, Stanford University, 1924.

(2) Dale B. Harris, «Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity», (New York : Harcourt, Brace and World, Inc. 1963), p. 133.

## علاقة أسلوب الرسم بالحالة الإدراكية للتعبير عنه :

لقد قادت د. « لوفانو » (٣) بحثاً قيادية دقيقة يرمى لدراسة رسم بعض التلاميذ في مدرسة ابتدائية ، من الصف الثانى الى السادس . وكان العمل المطلوب من التلاميذ أن يرسم الواحد منهم ما يراه عندما تعرض عليهم صورة شفافة فوتغرافية بوساطة جهاز عرض ( فانوس سحرى ) وهى تمثل الباب الخارجى لمدرستهم . وقد تضمن هذا العمل المكلف به التلميذ عرض مؤثر بصرى لا يعتمد على الذاكرة وحدها . ثم قومت الرسوم بوساطة فريق من الحكام المدرسين ، الذين قسوموها وفحصوها تبعاً لدرجة استجابة التلميذ التحليلية لما يراه أو شمول ما يراه ، وأيضاً من حيث الحجم ، والقيمة ، والتفاصيل ، والعلاقات بين المساحات ، وفصل الشكل عن الأرضية .

وتبين الرسوم الآتية استجابات التلاميذ للصورة الفوتغرافية للباب الخارجى ، وهى مبينة فى شكل (١) . أما الأشكال من ( ٢ - ٦ ) فهى أمثلة لاستجابات التلاميذ فى كل صف دراسى . أما الرسم المبين فى شكل (٧) فيصور هذه المعلومات فى شكل احصائى \* .

## تحليل :

وهناك دليل على تقدم التلاميذ كلما انتقلوا من فرقة الى فرقة أعلى . ويتضح لنا ذلك اذا نظرنا الى المتوسط الحسابى للدرجات — Meanscore . وكذلك يوجد دليل آخر على النمو اذا نظرنا الى أعلى درجات كل فرقة . ولكن عندما ننظر الى مدى الدرجات فى كل فرقة الى مستواها ، يتضح أن لدى أى معلم فى هذه الصفوف كثير من التلاميذ الذين لا يتغيرون فى قدرتهم على الاستجابة الى مؤثر واحد عندما يسجلون ما يرونه . وأكثر من ذلك ، فإن الاختلاف والتنوع يكونان فى الفرقة الأعلى أكبر من الفرق الدنيا . وقد اتضح أنه لا ارتباطاً ذا دلالة احصائية بين العمر الزمنى والدرجات فى هذه الاستجابة للرسم عند مستوى أية فرقة ،

---

Jessie J. Lovano, «The Relationship of Graphic Style, and Mode of Perception to Graphic Expression». Doctoral dissertation, University of Oregon, 1969.

\* الأشكال والرسوم المقدمة فى هذا المقال مأخوذة عن د. « لوفانو » .



- وكان مقدار أقل معامل ارتباط هو ( ٤.٥ ر ) وهو الذى وجد عندما جمعت كل الصفوف معا .

### **العوامل التى تؤثر فى انتاج التلميذ :**

ولكى ندرك نمو الطفل ينبغى أن نتجاوز النظر الى رسمه حتى تستنتج العوامل الخاصة المأخوذة من « المعدلات المبينة على السن » ، لنرى كيف تؤثر العوامل التالية فى انتاجه :

- ١ — الطريقة التى توجه بها الثقافة انتباه التلميذ .
- ٢ — أسلوبه المعرفى فى تناول المدركات ، هل هو ينمو الى التحليل ام الى الشمول ، الى التأمل ام الى الاندفاع .
- ٣ — الطرق التى تعلم بها التلميذ ربط نفسه بالفراغ ذى الأبعاد الثلاثة .
- ٤ — تطوره فى الثبات الإدراكى ومدى اعتماده عليه — فى رؤية الأشياء كما يعرفها ، او كما تظهر فى الفراغ المادى ، أو فى هاتين الحالتين معا .
- ٥ — طرق تشجيع بيته وبيئته المدرسية فى نمو صفات الخلق والابداع من حيث الطلاقة ، والمرونة ، والاصالة ، واتجاهات اللعب ، وحرية التكيف .
- ٦ — المفاهيم التى تعلمها التلميذ والدرجة التى اعتاد بها ربط المدركات البصرية بتلك المفاهيم .
- ٧ — المدركات التى يعى بها .. وقدرته على معالجة الأجسام فى الفراغ وتحليل علاقاتها .
- ٨ — مهارات اكبار والمفاهيم التى تلقى منها التلميذ تعلمه السابق .
- ٩ — ثراء البيئة المرئية او فتورها او جديتها ..
- ١٠ — ماضى خبراته فى الفن ، سواء اكانت عاملا من عوامل الدعم والتقوية ، ام عاملا من عوامل التثبيط وخيبة الأمل ..
- ١١ — تكيفه مع البيئة المدرسية .
- ١٢ — اتجاهاته نحو النشاطات الفنية .

ان الدراسات الوصفية لا تقدم لنا الا القليل بالنسبة لمدى ما يتوقعه الانسان لصف دراسي ما . وانما توضح عادة السلوك التقليدي لسن معينة . ولكن يحتاج المعلمون ان يعرفوا الدرجات التي بنى عليها المعدل ومدىها وكيفية تجمع الدرجات حول الوسط .

### معنى المتوسطات :

تبعاً لعلم النفس التربوي ، نرى أن تلاميذ الفرقة الدراسية قد يختلفون في عدة نواح . فاذا كنت تقوم رسوم أطفال من أعمار متماثلة مستخدماً قياساً يعتمد على السن ، فأنت تتوقع أمثلة نادرة ، فتجد أكثر من معيار واحد ممثل . دعنا نفترض أنك معلم للفرقة الرابعة . وتلاميذك يأتون من طبقات اجتماعية متنوعة . وخبراتهم في الفن متنوعة أيضاً ، وأن بعض التلاميذ كان يعلمهم من قبل معلمون صارمون ، والبعض الآخر كان يعلمهم معلمون متساهلون ، بعض التلاميذ يعتقدون أن النشاط الفني مشوق للغاية . وآخرون — لأسباب متعددة — يرهبون المحاولة . وقد ترى أنت عوامل أخرى كثيرة مغايرة . فاذا كلف جميع التلاميذ بمهمة رسم أو تصوير واحدة ، فستكون أمامك فرصة لترى كيف يكونون متماثلين أو مختلفين في هذا اليوم المعين الذي كلفتهم فيه بالمهمة . قد تستخدم أحد المقاييس الذي يعتمد على العمر الزمني لترى كيف يعمل تلاميذك ، وتضعهم تبعاً لشكل (٨) . اثنان من التلاميذ يؤديان عملهما مثل تلاميذ الصف الثاني ، وثلاثة مثل تلاميذ الصف الثالث ، وأربعة مثل تلاميذ الصف الرابع ، وأربعة آخرون مثل الصف الخامس ، وثلاثة مثل تلاميذ الصف السادس ، واثنان آخرون مثل الصف السابع .

فاذا رسمت خطاً فوق توزيع هذه الدرجات فستراه شكلاً ناقوسياً أو توزيعاً اعتدالياً ، مثل ما حدث وتمركز في ذلك الصف الدراسي وتجمع حول الوسط الحسابي . ويظهر أن التوزيع الاعتدالي يحدث عادة عندما تختبر عينة متباينة من سلوك الأفراد الذين لديهم فرص متنوعة للتعلم أو النمو .

وقد نرى أحياناً صفات دراسية تتمركز فيه الدرجات حول الوسط الحسابي ويظهر شكل الناقوس في هذه الحالة كما في شكل (٩) . وإذا كانت هذم هي الحالة ، فهي تعني أن التلاميذ في فرقتك متشابهون ، ويكون مدى درجاتهم من أكبرها إلى أصغرها قليلاً .

وعلى العكس من ذلك يمكن أن تحصل على شكل ناقوس مفلطح

مثل شكل (١٠) . وهذا معناه ان التلاميذ مختلفون تماما ومدى الدرجات واسع اكثر من المعتاد .

وقد يكون لهذه المجموعات المختلفة نفس الوسط الحسابي للدرجات ومعنى هذا ، انه اذا جمعت درجات الفرق المختلفة معا ، وقسم حاصل الجمع على عدد التلاميذ ، فستحصل على الجوانب نفسه . ولكن مدى الدرجات وكيفية تشتتها حول الوسط الحسابي يختلف تماما . فتوزيع الدرجات وتشتتها يدل على اختلافات كبيرة في الصف الدراسي . وعليك ان تستنتج لماذا تختلف درجات كل هذا الاختلاف ، ثم عليك أيضا ان تبحث عن طرق لاثارة جميع التلاميذ ودفعهم لكي يصبحوا مندمجين في العملية الفنية .

اذا أردنا أن نخبر جميع مظاهر السلوك الذي يستخدمه التلاميذ في الفن ، مثل الادراك ، والرمزية ، والتصميم ، والابداع ، وحل المشكلات، والتفهم ، سوف نجد مدى متشابهها في كل مظهر منها ، ونجد ان أي صف دراسي قد يختلف عن الصفوف الأخرى في كل منها أو في بعضها . كذلك فان المنحنيات البيانية ربما تشكل تبعا لها . وهذا معناه ان الدرجات ربما تتجمع تحت الوسط الحسابي أو فوقه اذا قورن بالوسط الحسابي الذي نشأ من تجميع مراحل العمر الزمني . ومن ثم كان ذلك هاما بالنسبة للمعلمين لكي يعرفوا اكثر عن متوسطات أي مقياس ، فهم محتاجون ان يروا كيف يختلف التلاميذ في المجموعة الكبيرة حول الوسط الحسابي وعلى أي نحو يحدث ذلك . ثم ليتمكنوا من أن يروا كيف يتفاوت تلاميذهم حول الوسط الحسابي في فرقهم وهذا يرتبط بالدراسات الأوسع .

واذا نظرنا الى معدل النمو مجزءا بالنسبة لمظاهر السلوك المتضمنة في النمو الفني ، سنجد ان تلميذا ما عاليا في بعضها ومنخفضا في البعض الآخر . وكلما يكون تلميذا عاليا أو منخفضا أو متوسطا في كل المظاهر . كل هذه القدرات تختلف تبعا للفرصة المتاحة للتلميذ في التعلم ، كما يستبان من الدراسات التي تناولت أثر الثقافة المشتركة . ألا اذا عرفنا شيئا عن الفرصة الخاصة التي أخذها التلميذ . أما قدرته الراهنة فتعني فقط أين يقف الآن ، وتعطينا القليل من المعلومات عن حاجاته أو كيف تنمو هذه القدرة .

\*\*\*



## أثر الحرية

### فى تكوين الشخصية الاستقلالية من خلال الفن

للأستاذة لىلى حبنى ابراهيم

مدرسة بكلية التربية الفنية

جامعة حلوان

ان التربية بعامة والتربية الفنية بخاصة ، تسعى فى أهدافها الى بناء الشخصية وتكاملها ، حيث أن بناء الشخصية الاستقلالية لا يكتمل الا بالحرية ، ولذلك تعتبر الحرية هدفا أساسيا من أهداف التربية الفنية .

والحرية فى أسمى صورها تمثل قدرة التلميذ على التغير والتجريب ، والمخاطرة والبحث وراء كل جديد ، والكشف عن الحقائق ، وقدرته على الاختبار فى ظل الامكانيات المنغرة التى توجد فى طبيعة الحياة ذاتها ، وعن طريق الاختيار يمكنه السيطرة على كثير من تلك الامكانيات التى تساعد فى حل المشاكل .

فالحرية هى طريق للتعبير عن القوى الطبيعية للتلميذ فى ظل نظام شخصيته ، ويراد بها حرية التعبير عن ميوله ، وقواه ، وغرائزه بصور التعبير المختلفة . فحرية التعبير تساعد التلميذ فى أن يظهر مواهبه وقواه الخاصة على سجيته ، وقد يساعده ذلك فى أن يكون منشئا ومبتكرا صادقا حرا فى تنظيم أفكاره ومعلوماته وانطباعاته .

ويعتبر الفن وسيلة من وسائل التعبير ، الذى ينمى القدرة على الاستقلال فى شخصية المتعلم ، ولا يتحقق ذلك الا اذا هبىء للمتعلم الجو المناسب من الحرية بحيث يستطيع أن يبرز لنا كثيرا من المعانى والمهارات التى اكتسبها بطريقته الخاصة ، هذا الى جانب الاضافات الجديدة التى ينسقها وفق احساساته بالطريقة التى لا يمكن لسواه أن يقوم بها . وعندما يحقق التلميذ كثيرا من النتائج الفنية التى تشعره بالرضا النفسى ، وتشعره أيضا بأهميته ، عندئذ تتأكد القيمة الاستقلالية التى تدفعه الى الدخول فى مغامرة جديدة ، ليحقق انتصارا جديدا .

فالقدرة الاستقلالية تنمو فى مرحلة مبكرة من الحياة ، ويستطيع

مدرس التربية الفنية ان يوجه ذلك النمو الاستقلالى ، أو يعوقه بما يتيح للمتعلّم من نواحي الضبط والحرية . فقد يقف مدرس التربية الفنية عقبة فى سبيل تحقيق كثير من رغبات التلميذ فيفرض عليه متطلبات لا طاقة له بها ، على حين أن احترام رغبة التلميذ واستعداده يخلق الشخصية التى تشعر بكيانها وفرديتها عن طريق الأعمال التى يقوم بها من تلقاء نفسه .

وفى بعض الأحيان قد يخرج مدرس التربية الفنية عن الحدود المقبولة لفهوم الحرية السليم ، فتصبح الحرية عنده بمعنى الانطلاق ، وترك العنان أمامه لى يفعل ما يشاء . فقد يكون هناك خطر على المتعلم من اعطائه قدرا كبيرا من الحرية لا يستطيع الافادة منه أو عندما نلقى عليه من التبعات والمسئوليات مالا قبل له به ، عن طريق السير على هدى القواعد والنظم والقوانين الثابتة التى يفرضها الكبار ، ففى كل من الحالتين قد تؤدى بالتعلم الى نوع من الانهاك والتعب ، فهو محتاج الى الحرية ، كما أنه فى حاجة الى النظام الموجه فى سبيل بناء شخصيته ، لأنه فى حاجة دائمة الى تأكيد ذاته .

### الطريقة الاملائية :

ارتبطت هذه الطريقة بالتربية التقليدية القديمة . فحرية التلميذ كانت لا تتعدى النظم والقواعد التى كان يفرضها الآباء والمدرسون . وفيما مضى اعتنق كثير من مدرسي التربية الفنية هذه الطريقة التى اعتمدت على فرض القواعد التى تصنع الفن ، ودلائل الالتزام فى هذه الطريقة ننضح من خلال توجيه المدرس الخاطيء الذى ينصب على الاهتمام بأساليب النقل المطابقة للواقع ، اذا كان صورة مرسومة . أو شخصا ، أو منظرا طبيعيا مستخدما فى ذلك أدوات ووسائل للتعبير لها طريقة محددة فى استخدامها ، والتلميذ الموهوب فى نظر هذا المدرس هو الذى يستطيع أن ينقل نقلا حرفيا دقيقا .

ومن أهم مساوئ هذه الطريقة ، أنها تمحو شخصية المتعلم ، وتكبح خياله — الذى يعتبر مظهرا هاما من مظاهر النشاط الفنى ، ودعامة قوية لعملية الخلق والابداع — فالقواعد الفنية المفروضة تعوق التعبير التلقائى الذى يساعد التلميذ فى أن يفصح عن معانى انفعالية من الضرورى أن تجد سبيلها للخروج ، كما أنها تشعر التلميذ بعجزه ، وضعفه ، ويأسه فيعتمد على غيره ممن هم أكبر منه سنا لانجاز هذه التبعات ، ويقل بذلك تحميله للمسئولية مما يفقده شخصيته المستقلة فيصبح بذلك الاداة الخاملة التى يستخدمها المدرس لخدمة أغراضه فهو لا يفكر بنفسه ولا يبتكر . فلا وجود للشخصية الاستقلالية حيث لا وجود للحرية .

## الحرية المطلقة :

تأثرت التربية الفنية بمفهوم الحرية المطلقة كـفلسفة ، وبخاصة بعد أن جاءت آراء «فرائز تشزك» التي تعد امتدادا لآراء «جان جاك روسو» فقد نادى باتاحة فرص الحرية للتلميذ لكي يعبر عن ميوله ، وغرائزه ، ورغباته ، بطريقته الخاصة ، لكي يكون تعبيره صادقا . فأصبح المدرس تبعا لهذه الفلسفة سلبيا ، ليس له دور فعال بل أعطى الحرية بأكملها للتلميذ بدون توجيه أو إرشاد حتى لا يفسد تعبيره .

وقد يعتد البعض أن الحرية المطلقة هي أنسب الحريات لتحقيق الشخصية الاستقلالية عن طريق الفن ، إلا أن هذا الافتراض خاطيء لاعتبارات كثيرة أولها :

ان هذه الطريقة قد تنحول فيها العملية التعليمية الضرورية لتكوين المتعلم الى ضرب من ضروب الفوضى والاستهتار ، فقد يبدأ التلميذ في التعبير بالخامات وهو لا يعلم ماذا يفعل . وقد لا يهتم فيعبث بها ويحاول أن يفسدها ، وقد يتوقف عن التعبير ، أو يتخبط فيبدأ في تكرير ما رسمه ، أو نقل رسوم غيره ، أو ترديد بعض الرسوم التي قد حفظها بدون معنى ، لأنه لا يجد من يرشده الى الصواب وتجنب الخطأ .

فالحرية المطلقة على الرغم من أنها تتيح فرص التعبير التلقائي إلا أن القيمة التعبيرية في الفن قد لا تتضح ، فليس هناك ما يثير دوافع التلميذ وانفعالاته ويحركها نحو الشعور بالغايات المقصودة . فالتلميذ في الحرية المطلقة لا يشعر بذاته أو بكيانه ، فبدون الموانع تنعدم المخاوف والآمال ، فالخوافز من شأنها أن تحول الانفعال الى اهتمام ، والمثيرات الفعالة تحول الدوافع الى نشاطات وأهداف وغايات يسعى التلميذ الى تحقيقها وبذلك تتحقق المقدرة الاستقلالية .

والتلميذ لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يحكم نفسه بنفسه ، اذا يجب أن تفرض عليه بعض التبعات والتحديات اللازمة لاستثارة دوافعه ، وانفعالاته التي تعد ضرورية في التعبير الفني ، لكي يؤكد ذاته ، وينمو النمو المتناسق مع البيئة والمجتمع .

## الحرية الموجهة :

ان مفهوم الحرية بهذا المعنى مرتبط بفلسفة التربية التقدمية . والتي كان « لجون ديوى » أثر بين في تطويرها . فالتلميذ باعتباره كائن حي له كيانه الذاتي الذي يحدد طريقة تفاعله مع البيئة ، بما يناسبه حيث تنشأ



الخبرة المباشرة ، هذا التفاعل بين الذات والموضوع لا يأتي متكاملًا — حيث أن كلا منهما يعطى الآخر بالقدر المناسب — الا اذا عاش هذا التلميذ في جو سليم من الحرية ، حرية منضبطة تساعد في أن يكون تلقائيًا في تعبيره في ظل حدود ذاته ، فيصبح بذلك رقيقًا على نفسه في الوقت الذي يوجه التوجيه المناسب الضروري له ، حرية توجه نشاط التلميذ الى تحقيق أهداف قد أثارته نتيجة لاحتكاكه ببيئته .

فالمدرس في ضوء هذه الفلسفة يوجه ويرشد ، ويقدم المساعدة للتلميذ دون أن يتعارض ذلك وحرية الذاتية . وعلى ذلك فتوجيه مدرس التربية الفنية في ظل الحرية الموجهة ، هو التوجيه الذي يحث على الابتكار عن طريق استثارة خياله ، توجيه نظر المتعلم الى الطرق الجديدة لرؤية الأشياء وأن يطلع على الأساليب المستحدثة في التعبير التي نخدم أفكاره ، وكيفية استخدامها . كما أنه توجيه يساعد المتعلم في كيفية الاستجابة للإنتاج الفني الخلاق لغيره من الأفراد . هذا الى جانب أنه يمنح التلميذ الثقة بنفسه ، على اعتبار أن له شخصيته المتميزة ، وطريقته في التعبير التي لا يشاركه فيها أحد . وبذلك تتحقق الشخصية الاستقلالية عن طريق الفن .



## كيف يعرض نقيب المعلمين

### القضايا التربوية؟؟؟...

تألفت صحيفة التربية من السيد الأستاذ محمود على حسب الله المدير العام السابق بوزارة التربية والتعليم الرسالة التالية حول « قضية تربوية » نشرها السيد الأستاذ محمد محمود رضوان « لنقيب المعلمين » في مجلة الرائد :

#### تقول الرسالة ...

جاء في عدد سبتمبر ١٩٧٥ من مجلة الرائد للسيد رئيس تحريرها تحت عنوان « قضية تربوية » يقول فيها : انه يذكر حينما كان أستاذا بمعهد التربية للمعلمين بالاسكندرية وكان يشرف على اللغة العربية والتربية الدينية انه زار أحد الطلاب وهو يؤدي التدريب العملي في حصة للتربية الدينية بمدرسة رأس الدين الثانوية وكان موضوع الدرس الآية الكريمة « قل للمؤمنين يغضوا من أبصارهم ويحفظوا فروجهم ذلك أزكى لهم ان الله خير بما يصنعون » وقل للمؤمنات يغضضن من أبصارهن ويحفظن فروجهن ولا يبدن زينتهن الا ما ظهر منها .. الآيات .

ولقد تناول الطالب المعلم في حضور الأستاذ المشرف على التربية الدينية الآيات بالشرح والتفسير ، واستشهد بالشواهد والقصص ، ويشهد الأستاذ الذي كان يشرف على الدرس أن اجابات التلاميذ كانت صحيحة مائة في المائة ، وأنهم أجمعوا على ان حجاب المرأة واجب وان هذا الحجاب مصلحة للفرد والمجتمع ، وأن التسفور أمر فاضح لا يقبله ذوق ولا عرف ولا دين ...

هذا هو نص كلام السيد النقيب الذي نشره في صحيفة المعلمين « الرائد » ولقد استمرس ليقول :

بدت البشاشة على وجه الطالب المعلم ، ونظر الى أستاذ التربية في فخر ليستحته على أن يجزل له في الدرجة ... لكن أستاذ التربية كان يهيم في واد آخر ، اذ قد سرح بخاطره وهو يستمع الى اجابات الطلاب وكان يقول لنفسه :

هؤلاء الطلاب المراهقون الذين يؤيدون حجاب المرأة ، وينددون بسفورها اليسوا هم نفس المراهقين الذين أراهم كل يوم على شواطئ الاسكندرية يعربدون ويطاردون الفتيات ، ويقتحمون بأنظارهم الأجساد العارية كأنما يلنهمونها التهاما ؟!!... مما دعاه الى أن ينحى الطالب المعلم ويتولى هو الدرس بنفسه ، وانتهى بعد مداعبة التلاميذ واثارتهم في المناقشة الى أن ثلاثين تلميذا يؤيدون السفور ، وعشرة فقط يؤيدون الحجاب ، وعندئذ قال في نفسه : هذا مكسب كبير ... لأن يغادر الفصل وفيه أربعون مؤمنا بما يقولون — أيا كان ما يقولون — خير من أن يغادره وفيه أربعون منافقا ... المهم أن يكونوا صادقين مع أنفسهم ...

سيدى النقيب يا اسناذ التربية !!...

لقد تعلمنا من استاذنا اسماعيل القباني أن لكل درس هدفا عاما ، وهدفا خاصا . والهدف العام من الدرس الذى أشرفتم عليه هو الهدف من كل درس فى التربية الدينية « الايمان بالله ورسله والتقوى والسلوك الطيب ... الخ » .

أما الهدف الخاص من هذا الدرس فهو الحث على غض البصر ، وحفظ الفرج الى آخر ما حثت عليه الآيات بموضوع الدرس ...

فكيف يسيادة النقيب تبيع نفسك العمرا على أن يتشكك الطلاب فيما تحث عليه الآيات ؟!!

وهل تظن أنك حققت الهدف من الدرس بعد أن خرجت من الفصل ؟!!

وهل اذا كان موضوع الدرس مثلا « خواص المغنطيس » وخرجت فى نهايته وكان ثلاثون تلميذا يقررون أن المغنطيس لا يجذب الحديد ، وعشرة فقط يقررون أن المغنطيس يجذب الحديد ... فهل تظن بعد ذلك أنك حققت الهدف من درسك ؟!!

ولو أنني حضرت هذا الدرس الذى قمت بالتدريس فيه لكنت شحيحا عليك كل الشح فى تقدير الدرجة التى تستحقها لأنك لم تحقق الغرض من الدرس ، وأنت لم تصل الى قلوب التلاميذ بالمادة المطلوب توصيلها اليهم ... بل لقد عكست الهدف من الآية الكريمة ، وجعلت القرآن محلا لجدل التلاميذ ، وخرجت بهم عن معانيه وأهداف آياته ، ولم تقدر المسؤولية التى يتحملها المعلم بأمانة فى أى درس ، ولا سيما درس القرآن الكريم !!...



## السيد النقيب « نقيب المعلمين ... »

انك حين استشرت طلاب مدرسة رأس التين الثانوية قد فعلت مالا يابق رغم أنك تقول : انك قد قصدت الكشف عن سوءاتهم ، ورأيت أنه ليس من الخير أن تظل السوءات مستورة بحجة أن لنا العلانية والله أعلم بالسرائر ...

لا ياسيدى : ان هذا اتجاه خاطيء لأن مبدأ لنا الظاهر ، مبدأ مقرر شرعا ، وسوف نستفتى فيه من هو أعلم بمبادئ الدين الحنيف ...

لو كنت أنت المكلف أساسا بالقاء هذا الدرس فكيف كنت تسير فيه؟ وكيف كنت تنتهى منه ؟ ثم أسأل نفسك هل تحقق الغرض من تدريس هذه الآيات ؟

واذا كنت تريد أن يكون الطلاب صادقين مع أنفسهم — وهذا هدف كريم نتفق عليه — ألم تجد في القرآن الكريم آيات توصلك الى هذا الهدف ؟!

وأخيرا لى ملاحظتان :

الأولى : ما رأيك لو قللك بعض المعلمين فנסلوا الى القرآن الكريم وقلبوا أهدافه ومعانيه بحجة الرغبة في ألا تظل السوءات مستورة ؟!

وهذا الذى تراه وتنشره في الرائد يقرأه المعلمون وقد يعملون به فيكون وزر فتاواك كبير ... فلتتق الله ...

والملاحظة الثانية : أما كنت تتقى الله في معلم ناشئ نحيته عن أداء درسه الذى سيظل يذكره طالما مارس مهنة التعليم ، وصدمة صدمة في غير حق ، فبعد أن كان يزهو ويستحك أن تجزل له العطاء في التقدير يجنى عليه خيالك ، وتبدد آماله ...

واننى أتساءل هل من أصول التربية أن يباح لأحد الموجهين أن يعامل معلما أثناء درسه وبين تلاميذه هذه المعاملة وبهذا الأسلوب يسيادة النقيب ؟! وما رأى المعلمين في ذلك ؟!

---

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠

---

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار ( لاطوغلى - القاهرة )

تليفون : ٢٢٠٧٩

# **JOURNAL OF EDUCATION**

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION

13, Midan Al-Tahrir — CAIRO, EGYPT — Tel. : 970686.

---

## **Editor**

Dr. Yusef Salah El-Din Kotb

---

## **Editorial Board**

Dr. A. Khairi Kazem

Dr. H. El-Feki

Dr. R. El-Gareeb

Mrs. Zenab Meherez

Dr. S. Deyab

Dr. M. El-Hadi Afifi

Dr. M. L. El-Iegihi

Dr. M. El-Basyoni

Mr. M. El-Shal

---

## **Secretary**

Dr. Ibrahim Metaweh

## **Executive Director**

Mr. M. A. El-Naggar

---

\* All Rights Reserved for the Association.

\* Published Essays and Researches in the Field of Education.  
Material For Publications should be addressed to the Editor  
in-Chief.

\* Annual Subscriptions :

P.T. 144 : The Journal and membership.

P.T. 80 : The Journal.

P.T. 60 : Students Subscription.

P.T. 100 : Overseans Subscription.

---

Issued Quarterly : February — April — June — October

---

# **JOURNAL OF EDUCATION**

---

**2nd Issue**

**April 1976**

**XXVIII**

---

## **Contents**

- |  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| * Editorial                                  | <b>Dr. Salah El-Din Kotb</b>      |
| * Negativity of the Teachers' Union          | <b>Mahmoud Abd-El-Aziz</b>        |
| * Educational Impressions                    | <b>Dr. Farouk A.E. El-Lakkany</b> |
| * Self Realization and Mental Health         | <b>Dr. Tahany Abd Elsalam</b>     |
| * What we Know about Pictores                | <b>Dr. Fath Elbab A. Elhalim</b>  |
| * Job Satisfaction                           | <b>Dr. Abd Elhamid M. Imran</b>   |
| * Athletic Education and Community Needs     | <b>Dr. Sohair Bedair A. Mosa</b>  |
| * Motivation and behavior towards Clothing   | <b>Mrs. Malaka M. Eltannikhy</b>  |
| * Take Home Work                             | <b>Dr. Ahmed H. El-Lakkany</b>    |
| * Areas of Work for Howe Economics Graduates | <b>Mrs. Saidiah Soliman</b>       |
| * The Child's Artistic Growth                | <b>Dr. Lotfy Mohamed Zaki</b>     |
| * Preparation of Correspondence Courses      |                                   |

---

ISSUE BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES  
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION  
CAIRO A.R.E.



# مجلة التربية

السنة الثامنة والعشرون يونيو ١٩٧٦ العدد الثالث

## في هذا العدد

- كلمة المحرر للأستاذ الدكتور : يوسف صلاح الدين قطب
- قانون نقابة المهن التعليمية في الميزان التربية لخدمة التفاهم العالمى مما يتبناه المنهج الاسلامى
- ١٠ د ٠ حسن سليمان قورة
- تعليم الكبار والتنمية (دراسة مقارنة) الدكتور / عليّة علي فرج
- نقابة المعلمين ٠٠ بين النقد والنقض الدكتور / محمود قمير
- أهمية مفهوم الأداء في اعداد المعلم الدكتور / احمد حسين اللقاني
- المنظمة العالمية للتربية في سن ما قبل المدرسة ٠ نشأتها ، وأهدافها
- التربية الادارية الدكتور / اميل فهمى شنودة
- المقومات والعوامل المؤثرة في العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة الأستاذة / آمال محمد السيد المسيرى
- ديناميكية التربية الاسلامية الأستاذ / علي القاضى
- التربية وتكامل الشخصية للأستاذة / سلوى شعبان
- رسائل جامعية في التربية اعداد الأستاذ / عبد المراضى ابراهيم محمد
- من بريد القراء (استثمار حصص الاحتياطى بالمدرسة)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

# مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ١٧٠٦٨٦

( رئيس مجلس الإدارة : محمود عبد العزيز يوسف )

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

## هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد خيرى كاظم	الأستاذ الدكتور حسن الملقى
الأستاذة الدكتورة رمزية المغرب	الأستاذة زينب محرز
الأستاذ الدكتور سعد دياب	الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى
الأستاذ الدكتور محمد لبيب النجى	الأستاذ محمود النبوى الشال

## سكرتير التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

مدير المصحفة

سكرتير التحرير المساعد

الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم

الأستاذ عبد الرازى ابراهيم محمد

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية أصحابها .	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة والمصحفة .
* تنشر المصحفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	٨٠ قرشا للمصحفة فقط .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٠٠ قرش خارج الجمهورية .

تصدر اربعة اعداد فى السنة

فى اوائل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - اكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلى) - القاهرة

تليفون : ٢٢٠٧٩

# مجلة التربية

العدد الثالث

يونيو ١٩٧٦

السنة الثامنة والعشرون

## في هذا العدد

- كلمة المحرر : للأستاذ الدكتور : يوسف صلاح الدين قطب
- قانون نقابة المهن التعليمية في الميزان للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف
- التربية لخدمة التفاهم العالمى مما يتبناه المنهج الاسلامى ٠ د ٠ حسن سليمان قورة
- تعليم الكبار والتنمية (دراسة مقارنة) الدكتور / عليا على فرج
- نقابة المعلمين ٠٠ بين النقد والنقض الدكتور / محمود قمبر :
- أهمية مفهوم الأداء فى اعداد المعلم الدكتور / احمد حسين اللقانى
- المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة ٠ نشأتها ، واهدافها الدكتور / عواطف ابراهيم محمد
- التربية الادارية الدكتور / اميل فهمى شنودة
- المقومات والعوامل المؤثرة فى العلاقات المتبادلة بين افراد الأسرة الأستاذة / آمال محمد السيد المسيرى
- ديناميكية التربية الاسلامية الأستاذ / على القاضى
- التربية وتكامل الشخصية للأستاذة / سلوى شعبان
- رسائل جامعية فى التربية اعداد الأستاذ / عبد الرازى ابراهيم محمد
- من بريد القراء (استثمار حصص الاحتياطى بالمدرسة)

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية





# كَلِمَة المَحَرَّر

## مهنة التعليم

ووسائل الارتقاء بها

للاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب    رئيس التحرير  
الرئيس السابق لجامعة عين شمس

من أهم المظاهر التي تشهدها البلاد العربية في النصف الثاني من القرن العشرين التوسع السريع في نشر التعليم بين الطبقات التي لم تكن تحظى به من قبل . ويسير هذا التوسع بنسب متزايدة لم يسبق لها مثيل . فإذا كان عدد الطلاب في المدارس المختلفة بالبلاد العربية يقدر بحوالى ٢٠ مليوناً في عام ١٩٧٥ فإنه من المنتظر أن يتضاعف هذا العدد بعد عشر سنوات ليصل في عام ١٩٨٥ إلى حوالى ٤٠ مليوناً . ولا ترجع هذه الزيادة الهائلة إلى الزيادة الطبيعية في عدد السكان فحسب ولكنها ترجع على الأخص إلى ما تبذله الدول العربية لتوفير التعليم للأعداد الكبيرة التي كانت محرومة منه في الماضي .

ويعنى تضاعف عدد الطلاب في المدارس المختلفة خلال السنوات العشر القادمة أن يتضاعف عدد المعلمين أيضاً ليزيد عددهم من حوالى نصف مليون معلم في الوقت الحاضر فيصل إلى أكثر من مليون معلم في عام ١٩٨٥ . ويعنى هذا أيضاً من الناحية العددية على الأقل أن الدول العربية تواجه متطلبات ضخمة لتوفير الأعداد الكافية من المعلمين في السنوات القليلة القادمة تقدر بمتوسط يبلغ أكثر من خمسين ألف معلم سنوياً حتى يمكنها أن تسائر التوسع الحتمى في أعداد الطلاب .

فهل هناك تخطيط واع في الدول العربية لمواجهة هذا الموقف وتوفير هذا العدد الضخم من المعلمين سنوياً ؟ وإذا تكلمنا عن التخطيط الواعى هنا فأننا لا نقصد مجرد التخطيط لسد العجز من ناحية الكم أو العدد فقط . بل أن هذا التخطيط يجب أن يشمل الوعى باتجاهات المستقبل وصنع هذا المستقبل والوعى

بأن تربية الأجيال الناشئة تتوقف الى درجة كبيرة على كيفية تربية المعلم واعداده اعدادا سليما ، وان المعلم هو أخطر عامل فى تشكيل سلوك هذه الأجيال وبالتالي سلوك الأمة العربية كلها لعشرات السنين القادمة . وقد أصبح من القواعد المسلم بها أن التعليم الجيد هو أساس المجتمع القوي والتعليم الجيد لا يتم الا بمعلم مؤمن بمهنته أحسن اعداده وتربيته ، فالمعلم الصالح يستطيع أن يحقق تعليما صالحا ، والمعلم الهزيل لا يعطى الا تعليما هزिला وبالتالي مجتمعا ضعيفا .

كما أن التخطيط الواعى لاعداد المعلم والسياسة التى ترسم لهذه العملية والنظرية التى يقوم عليها هذا الاعداد انما هو جزء متكامل مع السياسة التى توضع للتعليم والفلسفة التعليمية التى يتبناها المجتمع . فالمعلم انما يعد فى اطار تعليمى متكامل ، ولا يمكن الفصل بين اعداد المعلم من حيث الكم او من حيث الكيف وما يشمله هذا الاعداد من أساليب ومناهج معينة وبين فلسفة التعليم ونظامه ومناهجه وكمه وكيفه . والسياسة الواعية التى يتبعها أى مجتمع فى اعداد المعلمين اللازمين لمدارسه المختلفة انما تعكس ولا شك نظرة هذا المجتمع الى وظيفة المدرسة ومسئولياتها فى تحقيق أهدافه الاجتماعية . أى أن برامج اعداد المعلمين يجب أن تنبع من الظروف الثقافية السائدة التى تنبع منها أيضا فلسفة التعليم وتنظمه . فهذه البرامج ليست سلعة يمكن استيرادها من المجتمعات الأجنبية كما أنها ليست نموذجا يمكن اقتباسه من الثقافات الأخرى فلكل بلد ظروفه الثقافية التى ينظر من خلالها الى التعليم نظرة خاصة به .

وليس معنى ما سبق أنه لايمكن الافادة من تجارب الدول الأخرى أو من نتائج البحوث التربوية التى تجرى فى مجتمعات مختلفة . فلا شك أن الدراسات المقارنة والتاريخية يمكن أن تعين المخطط عند القيام بوضع سياسة اعداد المعلم فى مجتمعه . كما أننا فى الوطن العربى يمكننا أن نستفيد من التجارب والأخطاء التى مرت بها الدول الأخرى وبذلك يمكننا مع مراعاة الفروق الثقافية أن نختصر الطريق ونتجنب الزلل .

ان القضية التى نود تأكيدها هنا هى أن مستقبل التعليم فى البلاد العربية بل مستقبل هذه الأمة كلها رهن بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم . واذا سلمنا بذلك ونظرنا الى مهنة التعليم بهذه النظرة التى تحملها



مسئولية التجديد والتغيير فى المجتمع ومسئولية توجيه الثقافة وبناء مجتمع عربى عصى قادر على مواجهة التحديات المحيطة به ، فان الأمر يقتضى من جميع القوى الفكرية والسياسية والاقتصادية فى المجتمع أن تتضافر على تدعيم هذه المهنة وتمكينها من تحمل مسئوليتها بنجاح .

## هل التعليم مهنة أم حرفة :

وقبل أن نناقش أساليب الارتقاء بمهنة التعليم يجدر بنا أن نقف قليلا لى نحدد نظرتنا الى مهنة التعليم وهل هى حقيقة مهنة من المهن الرفيعة التى تحتاج الى اعداد متخصص علميا وفنيا وعمليا شأنها فى ذلك شأن المهن الرفيعة الأخرى كالطب والهندسة والاقتصاد والقضاء . الخ . أم أنها حرفة من الحرف التى لا تحتاج الى أكثر من تدريب على بعض المهارات اللازمة للقيام بها والتى تكتسب من خلال الممارسة شأنها فى ذلك شأن الحرف البسيطة التى لا تحتاج الى اعداد خاص أو دراسات متخصصة . ولكى نجيب على هذا التساؤل سنحاول أن نبين تطور النظرة الى طبيعة عملية التعليم مع تطور النظرة الى المعرفة وكيفية نقلها عن طريق المعلم وأثرها فى تربية الفرد .

## ١ - النظر الى التعليم كنشاط غير مهنى :

كانت الفلسفات القديمة بصفة خاصة تنظر الى عملية انتقال المعرفة من شخص الى آخر على أنها يمكن أن تتم بدون الحاجة الى مهارة خاصة فالشخص الذى يعلم شيئا أو لديه مهارة معينة يستطيع أن يشرك غيره فى هذه المعرفة أو المهارة بدون أدنى صعوبة . وحتى فى الوقت الحاضر نجد أن هناك من لا يزال يأخذ بهذه النظرية . وفى التعليم الجامعى مثلا يرى البعض أنه يكفى أن يكون الأستاذ متخصصا فى عمله لينقل هذا العلم وما يتعلق به من مهارات مختلفة الى طلابه دون حاجة الى اعداد خاص . وبنفس المنطق فان المعلم فى المدارس العادية يستطيع أن يعلم تلاميذه المعرفة التى سبق له أن درسها ويمكن لهذا المعلم من خلال ممارسته لعمله أن يكتسب المهارات اللازمة لنقل هذه المعلومات الى تلاميذه مثل حفظ نظام الفصل واجتذاب انتباه التلاميذ واستخدام بعض الوسائل التعليمية والقيام ببعض الأعباء الادارية الخ .

وواضح أن التأكيد فى هذه النظرة الى عملية التعليم هو على عملية

نقل المعلومات والحقائق وليس على تربية التلميذ أو على تحقيق أهداف معينة من تعلمه للحقائق التي يدرسها أو على أثر الطريقة التي يتعلم بها على تفكيره ونمو شخصيته وغير ذلك من الآثار السلوكية التي تترتب على هذا التعليم .

ان هذه النظرة الى عملية التعليم لا تتطلب في اعداد المعلم أكثر من دراسة بعض المعلومات أو الحقائق وهي بذلك تجمد عملية التعليم وتجعل منها حرفة من الحرف التي لا تحتاج الى اعداد خاص لها وان كان التلميذ على قدمي المعلمين قد يفيد المعلم الناشئ في عمله .

## ٢ - نظرية الجمع بين مادة التدريس وطريقة التدريس :

وبانتشار حركة التعليم في القرن الماضي وبصفة خاصة في المجتمعات الصناعية قام عدد من المربين والكتاب أمثال كومنيوس وروسو وهربارت بوضع أسس وقواعد معينة لعمليات التدريس ليسترشد بها المعلم وساعد على ذلك نمو حركة التربية الحديثة في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن الحالي وتزايد الاهتمام بالطفل بعد أن كان الاهتمام مركزا حول المعرفة ؛ وهنا نشأت النظرية القائلة بأن اعداد المعلم يجب أن يجمع بين مجموعتين من الدراسات ، أولاهما الدراسات العامة لبعض المواد التي سيقوم بتدريسها للتلاميذ والمجموعة الثانية تشمل الأصول التربوية المتعلقة بالطفل وطرق التدريس وايصال المعلومات للتلاميذ وبذلك بدأ اعداد المعلم يتخذ لونا مهنيا في معظم معاهد وكليات اعداد المعلمين .

ويلاحظ أن هذا الاعداد المزدوج الذي يشمل المادة التي سيقوم المعلم بتدريسها كما يشمل كيفية تدريس هذه المادة كثيرا ما يؤدي الى نوع من المنافسة بين هاتين المجموعتين من مواد الدراسة فأحيانا يتجه البعض الى أن اعداد معلم المدرسة الابتدائية يحتاج الى مستوى أقل في الدراسات الأكاديمية والى دراسات أعمق في المواد البيداغوجية بعكس معلم المدرسة الثانوية الذي يحتاج الى تركيز أكبر في الدراسات الأكاديمية . ويعترض البعض على هذا الاتجاه بأن معلم المدرسة الثانوية لا شك يحتاج الى فهم عميق للمشكلات النفسية والتربوية المتعلقة بمرحلة البلوغ والمراهقة كما يحتاج الى تفهم لعمليات التكيف الاجتماعي للشباب في المجتمعات المتطورة في عالم سريع التغيير ، كما أن معلم المدرسة الابتدائية يحتاج الى مستوى عال من المعلومات في العلوم والفنون المختلفة يمكنه من ادراك وظيفة التعليم الابتدائي في العالم المعاصر وتساعد على تطوير مناهج هذا التعليم بما يتفق مع مقتضيات العصر .

### ٣ - الاعداد المهني للمعلم :

ومع أن النظرة السابقة التي تجمع بين مادة التدريس وطرق التدريس في اعداد المعلم هي الشائعة في كثير من البلدان الا أن النظرية الحديثة في اعداد المعلم وهي التي تدعو الى تمهين هذا الاعداد أى جعله اعدادا مهنيا بمعنى الكلمة قد بدأت تنتشر منذ الثلاثينيات من هذا القرن . ووفقا لهذه النظرية فان الدراسات والتدريبات المختلفة التي يتلقاها المعلم عند اعداده يجب أن تكون متصلة اتصالا وثيقا باحتياجات المهنة ومتطلباتها أسوة بما يحدث عند الاعداد للمهن الرفيعة الأخرى . والمعروف أن الاعداد لأية مهنة يتطلب تخصصا في مجال عمل المهنة والأنشطة المتعلقة بها سواء منها ما هو عقلي وعلمي أو ما هو عملي يقوم على أسس علمية .

وعلى ذلك فان اعداد المعلم مهنيا يتطلب تحليل الأعمال والوظائف التي يقوم بها المعلم تحليلا دقيقا . فالمعلم هو الذي يهيئ المجال لتلاميذه لكي يتعلموا أى يمروا بالخبرات الناجحة التي تؤثر وتعديل من سلوكهم وتساعد على نموهم في كافة الجوانب وسواء أكان المعلم يستخدم مادة دراسية في سبيل تحقيق هذا الهدف أو كان يستخدم النشاط كمحور من المحاور التي يدور حولها تعليمه . فانه في حاجة الى عدد من الدراسات والتدريبات التي تتعلق بفهمه لفلسفة التعليم وأهدافه في المجتمع بصفة عامة وفي المدرسة التي يعلم فيها بصفة خاصة . كما أنه في حاجة الى التعرف الكافي على القيم الاجتماعية السائدة والمشكلات الاجتماعية الملحة في بيئته ووطنه وأيضا على خصائص النمو عند الأطفال والمراهقين وطبائعهم ووسائل تهيئة الظروف الملائمة للتعليم وطرق التدريس والتقويم المختلفة القائمة على أسس نفسية وبيداغوجية وتجريبية .

كما أن المعلم في المجتمع يعتبر رائدا اجتماعيا وموجها لثقافة هذا المجتمع بجانب مسؤوليته في توجيه تلاميذه ورعايتهم . لذلك يجب أن يتلقى المعلم من الدراسات والتدريبات ما يجعل منه دارسا للثقافة وناقلا ومحصلا ومطورا لها ، وما يساعده على تولى دوره القيادي بين تلاميذه وبين أعضاء المجتمع المحيط به بحيث يوجه التلاميذ ويسدى النصيحة الى الآباء لتربية أبنائهم ويشارك في النهوض بالمشروعات التي تخدم البيئة ، كل ذلك على أسس من الدراسة العلمية المتخصصة .



ومن أهم جوانب تطبيق هذه النظرية فى تمهين اعداد المعلم أن يراعى تمهين مقررات المادة أو المواد الدراسية التى يدرسها الطلاب فى معاهد اعداد المعلمين . أى أن تدرس هذه المواد مع ربطها بمهنة التعليم ، وعلى سبيل المثال فان مادة الكيمياء مثلا عندما تدرس فى كلية التربية فان مقرراتها يجب أن ترتبط باحتياجات مهنة التعليم مما يجعل هذه المقررات تختلف عن مقررات هذه المادة من حيث المحتوى وأساليب التدريس عندما تدرس فى كلية أخرى مثل الطب أو الهندسة أو الزراعة أو العلوم .

ولقد ساعد نمو البحوث العلمية فى مجال التربية وتكنولوجيا التعليم وطرق التدريس ونمو الأطفال وعلم الاجتماع وتطور الثقافات والصحة النفسية وغير ذلك من المجالات الى تعديل نظرتنا الى برامج تمهين اعداد المعلم وما تتطلبه من تطبيق المبادئ العلمية التى تكشف عنها البحوث البيداغوجية مما يستلزم تزويده بكل ما نجعل منه شخصا فنيا وصاحب مهنة من المهن الرفيعة التى تتطلب اعدادا خاصا يكون ممتدا ومتجددا بقدر الامكان .

### ٤ - تحريم ممارسة المهنة على غير المؤهلين تربويا :

واذا كانت هذه هى بعض الأعمال والموظائف الفنية المناطة بالمعلمين والتى تتطلب اعدادا مهنية طويلا ، أليس من العجيب انن أن نجد مجتمعاتنا تحرم الاشتغال بالمحاماة أو الهندسة أو الطب على غير المؤهلين علميا للقيام بهذه المهن فى حين أنها تترك مهنة التعليم دون أى قيد على ممارستها رغم أنها تمس تربية أعز ما نملك وهم أولادنا ؟ بل أن بعض المجتمعات المتقدمة نشترط لمزاولة الحرف البسيطة مثل الحلاقة أو ميكانيكا السيارات أو التنجيد ، الحصول على شهادة معينة لمن يريد الترخيص له للاشتغال بهذه الحرف وذلك حرصا على مصالح الجمهور من أن يعيث بها شخص غير قادر على أداء الخدمة على الوجه الصحيح .

ان أى أب يرسل ولده الى المدرسة لأول مرة يشعر بأنه يلقي بقلبه كبدته الى يدي المعلم الذى قدر له أن يعلمه وهو لذلك يدعو الله أن يكون هذا المعلم فاهما لعمله ومدربا فى فنه وقادرا على تربية تلاميذه وصقل مواهبهم ورعاية نموهم وتوجيه سلوكهم وتنمية عقولهم . وكلنا يعلم كيف يسئ المعلم الجاهل بخصائص الطفولة أو المراهقة الى تلاميذه اساءة قد لا تظهر آثارها الا بعد بضع سنوات .

ألم يحن الأوان بعد لكى نصدر من التشريعات ما يحرم الاشتغال بمهنة التعليم على غير المؤهلين تربويا ؟ اننا ان فعلنا سوف نجعل من مهنة التعليم مهنة رفيعة لا يمارسها الا من أعد لها اعدادا مهنيا خاصا كما أن ذلك سوف يدفعنا الى العمل على الارتقاء بمستوى الاعداد لهذه المهنة . وهذا ما سوف نعالجه باختصار الآن .

### وسائل الارتقاء بمهنة التعليم

ان الارتقاء بمهنة التعليم يعد بحق مفتاح الارتقاء بجميع المهن الاخرى فى المجتمع ، والتعليم الجيد الموجه توجيها سليما فى مراحله الأولى هو المفتاح لبناء المواطن القادر على النهوض بأعباء التنمية فى المجتمع فى اطار من القيم الروحية والخلقية والمبادئ الديموقراطية السليمة . ولا شك أن الارتقاء بمهنة التعليم لا يتم تلقائيا وانما يتطلب اول ما يتطلب الارتقاء بمستوى الاعداد لهذه المهنة مع توفير سبل النمو المهنى المستمر أثناء الخدمة فى مددان التعليم ، والخطأ الذى يجب أن نتجنبه هو النظر الى مشكلة المعلمين على أنها مشكلة توفير الأعداد الكافية منهم فى كل عام وانما المشكلة فى أساسها هى مشكلة المستوى أو النوع أو الكيف المطلوب ، أى توفير الأعداد الكافية من المعلمين القادرين على النهوض بأعباء المهنة خير قيام .

ولا شك أن البحث فى وسائل الارتقاء بمستوى الاعداد للمهنة يتصل اتصالا وثيقا بفلسفتنا الاجتماعية التى توجه فلسفة التعليم كله . لذلك يحسن أن نورد فيما يلى بعض الأسس التى نرى وجوب أخذها فى الاعتبار عند البحث فى مشكلات التعليم .

١ - أهمية النظرة الشاملة الى التعليم والتى تجعل منه كلا متكاملا بحيث لا ينظر الى المرحلة الابتدائية مثلا على أنها أقل أهمية أو أقل درجة من المرحلة الثانوية أو أن التعليم الفنى أقل شأنًا من التعليم العام . فكل مرحلة من مراحل التعليم وكل نوعية من نوعياته لها أهميتها ووظيفتها الخاصة بها والتى تتكامل مع أهمية ووظيفة المراحل والنوعيات الأخرى

٢ - أن تقسيم التعليم الى مراحل ونوعيات مختلفة لا يعنى التجزئة أو وجود أى تضارب أو تباعد فى الفلسفة التى توجه التعليم فى أى منها ، بل على العكس من ذلك ان الفلسفة الشاملة للتعليم تعنى وحدة الأهداف مع

التنوع فى التطبيق ، فالقيم الاجتماعية مثلا التى يكتسبها الطالب فى التعليم الفنى لا تختلف عن القيم الاجتماعية اللازمة للطالب فى التعليم العام وان كانت المهارات اليدوية المطلوب اكسابها للطالب قد تختلف باختلاف وظيفة كل نوع من هذه الأنواع .

٣ - أهمية التخطيط الشامل فى التعليم وربط هذا التخطيط بالخطط القومية الشاملة ويتضمن هذا المبدأ أيضا أن التخطيط لاعداد المعلم كما وكيفا يجب أن يكون جزءا لا يتجزأ من الخطط التعليمية وخطط التنمية وبالقدر الذى يضمن وضوح الأهداف والاتجاهات والسياسات التعليمية .

٤ - أهمية الاستعانة بالعلم والبحوث العلمية والتكنولوجيا الحديثة فى جميع مجالات التطوير والتحديث وبما يضمن عدم التخبط والارتجال أو اقامة التطوير على النقل من المجتمعات الأخرى أو الجمود على النظم القديمة .

وفى ضوء هذه الأسس سنناقش الان بعض القضايا التى تتعلق برفع مستوى مهمة التعليم .

### متى يبدأ الاعداد لمهنة التعليم

ان نظرة المجتمع الى مكانة أى مهنة من المهن تتأثر الى درجة كبيرة بالمستوى التعليمى الذى يبدأ عنده الاعداد لهذه المهنة . فالمهنة أو الحرفة التى يبدأ الاعداد لها عقب المرحلة الابتدائية مثلا تكون أقل مكانة فى العادة من من مثيلتها التى يبدأ الاعداد لها عقب المرحلة الثانوية حتى ولو تساوت هذه المهن من حيث مجموع عدد سنوات الدراسة اللازمة لكل منها . وربما يرجع ذلك الى أن المهن التى يبدأ الاعداد لها بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة الثانوية مثلا تعنى أن الخلفية الثقافية لأرباب هذه المهن أعلى من الخلفية الثقافية لمنظرائهم الذين يبدأ الاعداد المهنى لهم بعد الانتهاء من المرحلة الاعدادية أو الابتدائية .

والمعروف أن الدول العربية تتبع فى اعداد معلم المدرسة الثانوية نظامين ، أحدهما يعرف بالنظام التكاملى وتتبعه معظم الدول العربية وفيه يتلقى الطالب دراسة لمدة أربع سنوات بعد حصوله على شهادة الدراسة الثانوية فيدرس خلال هذه الفترة المادة التى سيتخصص فى تدريسها وكذلك



العلوم البيداغوجية اللازمة لمهنة التعليم . أما النظام الثانى وهو المعروف باسم النظام التتابعى وفيه يتلقى الطالب دراسة العلوم البيداغوجية لمدة عام دراسى واحد بعد حصوله على درجة البكالوريوس أو الليسانس فى المادة التى يتخصص فى تدريسها .

أما فيما يتعلق باعداد معلم المدرسة الابتدائية فهناك أسلوبان أيضا تتبعهما الدول العربية . الأول وفيه يبدأ الاعداد للمهنة بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية وتستمر الدراسة فى هذا النظام لمدة قد تصل الى عامين . وفى الأسلوب الثانى يبدأ الاعداد عقب حصول الطالب على الشهادة الاعدادية وتستمر الدراسة فى هذا النظام لمدة تصل الى خمس سنوات وهناك بعض الدول العربية التى تتبع نظاما وسطا بين النظامين وان كان المجموع الكلى لعدد السنوات يكاد يكون متساويا .

ولما كان الاتجاه التربوى السائد فى معظم الدول يعتبر مرحلة التعليم الثانوى مرحلة استكمال للثقافة العامة ، فان البعض يرى ألا يبدأ الاعداد لأية مهنة من المهن الرفيعة الا بعد انتهاء الطالب من التعليم الثانوى وذلك لضمان حصوله على قدر معقول من الثقافة العامة يكون مشتركا بين جميع الذين يعدون لهذه المهن . وعلى هذا الأساس يرى كثير من المربين أن الاعداد لمهنة التعليم يجب ألا يبدأ قبل الانتهاء من مرحلة التعليم الثانوى بغض النظر عن المرحلة التعليمية التى يعد لها المعلم حتى ولو كانت هذه المرحلة مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية .

وقد يقال ان النظام الذى يعد به معلم المدرسة الابتدائية على أساس دراسة خمس سنوات بعد المرحلة الاعدادية يتيح الفرصة لتزويد الطالب بما يعادل الثقافة العامة التى يتلقاها طالب المدرسة الثانوية فى ثلاث سنوات بالاضافة الى عامين آخرين للاعداد المهني . ولكن هل حقيقة يتلقى الطالب فى هذا النظام نفس القدر من الثقافة العامة أم أن الاعداد المهني كثيرا ما يطغى ويكون على حساب الثقافة العامة ؟

وبالاضافة الى النقد السابق الذى يتعلق بالنظرة الاجتماعية الى المهن وتأثيرها بهذا الاعداد المبكر فان بعض المربين يضيقون أن البدء بالاعداد لمهنة التعليم فى خوالى سن الخامسة عشرة عليه بعض المآخذ الفنية أيضا . فلا شك

أن البدء بالاعداد المهني في هذه السن المبكرة لا يتيح الفرصة للتعرف على ميول الطالب واستعداداته لمهنة التعليم ، وكلما تأجل البدء في الاعداد الى سن الثامنة عشرة مثلا كلما كان ذلك أفضل . ثم ان الطالب الذي يعد اعدادا مهنية للتعليم يتلقى من المعلومات الفلسفية والسيكولوجية والاجتماعية والأنثروبولوجية بل والسياسية والاقتصادية ما قد يعجز عن فهمه وهضمه الطالب وهو في سن مبكرة وقبل أن ينضج النضج الكافي لاستيعاب المفاهيم المتعلقة بهذه العلوم .

لذلك فان أغلب المؤتمرات الدولية العربية التي ناقشت مشكلة المرحلة التعليمية التي يبدأ بعدها الاعداد للمهنة قد أوصت بالألا يبدأ الاعداد لمهنة التعليم الا بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية على الأقل وذلك بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم . كما أن توصية منظمة اليونسكو فيما يتعلق بالعمل على رفع مكانة المعلم وهي التوصية التي وافقت عليها جميع الدول الأعضاء في المنظمة في عام ١٩٦٦ قد نصت على ضرورة الأخذ بهذا الرأي حرصا على رفع المكانة الاجتماعية للمعلم .

#### توحيد مصادر اعداد المعلم :

ان النظرة الجزئية الى نظم التعليم ومراحلها هي انعكاس للنظرة التقليدية الى الأهمية المتفاوتة لمراحل التعليم ونوعياته قد أصبحت لا تتفق مع النظرة الحديثة الى وظيفة التعليم في المجتمع الحديث . فلم تعد المدرسة الثانوية أكثر أهمية أو أحق بالرعاية من المدرسة الابتدائية أو من المدرسة الفنية ، بل هناك نظرة شاملة الى نظام واحد متكامل في مراحل ونوعياته . وقد أدت النظرة التقليدية الجزئية منطقيا الى تفاوت المستويات في معاهد اعداد المعلمين وتعددتها . فمعلم المدرسة الابتدائية يعد في معاهد أقل في مستواها من المعاهد التي يعد فيها معلم المدرسة الثانوية . ومعلم المواد الفنية يعد في معاهد خاصة منعزلة عن المعاهد التي يعد فيها معلم المواد الثقافية كاللغات والتاريخ والعلوم الخ . . . وبذلك تعددت مصادر اعداد المعلمين وتعددت ثقافتهم . ولا شك أن هذا الوضع غير المتجانس يؤثر تأثيرا سلبيا على مهنة التعليم التي تتطلب كاية مهنة أخرى تجانسا في الاعداد ووحددة الفكر والهدف .

والاتجاه الذي يجب أن نأخذ به للارتقاء بمهنة التعليم هو أن توحيد مصادر اعداد المعلمين لجميع المراحل ولجميع المواد التي تعلم من ثقافية وفنية ورياضية وفنية ولجميع النوعيات من تعليم عام أو فنى الخ . . . ان الأخذ بالمبدأ

الذى سبقت مناقشته وهو عدم البدء فى الاعداد للمهنة قبل الانتهاء من الدراسة الثانوية سوف يجعل توحيد معاهد اعداد المعلمين أمرا مستورا فإذا أخذ بهذا الاتجاه فان النظرة الى معلم المدرسة الابتدائية أو ما قبل المدرسة الابتدائية وكذلك النظرة الى معلم المواد الفنية سوف تتساوى مع النظرة الى معلم المواد الثقافية ، بل ان التعليم كمهنة سوف يستفيد من ذلك أكبر فائدة فتتکامل جهود العاملين فى هذا الميدان على تربية الجيل الناشئ بفلسفة موحدة وأهداف متكاملة .

• وخلاصة ما سبق أن يتم اعداد المعلمين بجميع نوعياتهم تحت مظلة واحدة بدلا من أن يكون الاعداد فى مراكز مختلفة قد تكون غير متجانسة فى أساليبها واتجاهاتها .

ولما كانت جميع المهن الرفيعة تعد داخل الاطار الجامعى فانه يقترح أيضا أن تكون المظلة التى يعد المعلم تحتها هى الجامعة . واذا كانت بعض البلاد العربية لا تستطيع فى الوقت الحاضر أن توفر الاعداد الكافية من معلمى المدرسة الابتدائية بصفة خاصة على مستوى الجامعة أى بعد دراسة أربع سنوات بعد الشهادة الثانوية ، فانه من الممكن أن تتدرج هذه الدول فى تحقيق هذا الهدف بحيث يكون اعداد معلم المدرسة الابتدائية فى نفس المعهد مع زميله معلم المدرسة الثانوية وذلك لمدة سنتين تزداد الى ثلاث ثم الى أربع . والى أن يتم ذلك فمن الممكن أن تشرف الجامعة على هذا الاعداد وأن تمنح الخريجين شهادة تدل على مستوى الدراسة ومدتها بدلا من منحهم درجة البكالوريوس أو الليسانس الجامعية .

وتأييدا لهذا الاتجاه نورد فيما يلى نص التوصية التى جاءت فى صدر توصيات مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربى الذى عقدته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالقاهرة فى يناير سنة ١٩٧٢ :

« ايماننا بأهمية دور المعلم فى المجتمع العربى وعملا على توفير الضمانات التى تجعل من التعليم مهنة لها مكانتها المرموقة بين بقية المهن وتلافيا للتفاوت الذى يوجد بين بعض فئات المعلمين يوصى المؤتمر بما يلى :

يكون اعداد المعلم داخل اطار الجامعة والمعاهد العليا أيا كانت المرحلة التى يعد لها باعتبار ذلك هدفا تسعى الدول العربية الى تحقيقه بأسرع وقت ممكن . وعملا على التحرك من واقع البلاد العربية يمكن أن نتدرج فى تنفيذ



هذه التوصية من خلال إتاحة فرص الدراسة لخريجي دور المعلمين والمعلمات بما يسمح لهم بتنمية قدراتهم وامكانياتهم ورفع مستواهم العلمى والثقافى والمهنى والاجتماعى والاقتصادى .

ان الأخذ بهذا المبدأ كفيل بأن يرقى بهمة التعليم ويجعل لها مكانها المرموق بين بقية المهن الرفيعة .

### تدريب المعلم أثناء الخدمة :

مع أننا لم نتعرض فى حديثنا الى برامج اعداد المعلمين وكيفية تحديثها وما يجب مراعاته فى تخطيطها لتلبية مطالب المهنة بسبب ضيق المجال ، الا أنه تجدر الإشارة الى أن الارتقاء بمستوى مهنة التعليم يتطلب أن يكون الاعداد المهنى عملا ممتدا لا ينتهى بتخريج المعلمين من معاهد الاعداد ، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق ما يطلق عليه تدريب المعلم أثناء الخدمة وذلك بقصد الارتقاء بالمستوى المهنى والعلمى والثقافى للمعلم بما يكفل رفع مستوى الأداء فى العمل والنمو الذاتى وتحقيق ما يصبو اليه من تقدم ونمو فى المهنة .

والتدريب أثناء الخدمة له أهداف متعددة وأساليب مختلفة تتوقف على الهدف أو الأهداف المطلوب تحقيقها . وقد تستهدف برامج التدريب تأهيل المعلمين غير المؤهلين تربويا أو عمليا أو تدريب القيادات التربوية واعداد الاختصاصيين فى مجالات التعليم أو تقديم برامج تجديدية وأخرى تحديثية فى مجال العلوم التربوية والمواد العلمية الأخرى . وقد يستخدم من الأساليب المختلفة فى سبيل تحقيق هذه الأهداف أسلوب المراسلة أو عقد الندوات والمشاغل التربوية أو المحاضرة والمناقشة أو البعثات الداخلية والخارجية أو غير ذلك من الأساليب التى تتفق وطبيعة البرنامج .

ولما كان التدريب المستمر عاملا من عوامل الارتقاء بمهنة التعليم لذلك وجب التخطيط والتنظيم الكافيين للقيام بهذه العملية لاتاحة الفرصة لجميع المعلمين بتلقى دورات تدريبية وفق سياسة موضوعة تكون موضع التقويم والتجسين باستمرار .

ان العناية بعملية تدريب المعلم أثناء الخدمة كعملية مكملية للتنمية الذاتية التى يقوم بها الفرد بنفسه فيعلم نفسه بطريقة مستمرة طول حياته ، ان العمل على توجيه ونجاح هذه العملية سوف يجعل مهنة التعليم عملا محببا الى النفس ومجددا للنشاط والذهن وعن طريقها يتميز المعلم عن الآلة . فبينما يتناقص

الانتاج أى آلة عن طريق الاستعمال المستمر فإن المعلم عن طريق التدريب المستمر  
يحتاج انتاجه كما وكيفاً ويحقق التقدم والرضا عن نفسه .

### رفع المكانة الاجتماعية للمعلم :

ان الارتقاء بمهنة التعليم مرتبط برفع المكانة الاجتماعية للمعلم .  
فالارتقاء بالمهنة بصفة عامة يؤدي الى احترام وتبجيل المعلم كما أن المكانة  
الاجتماعية للمعلم والعمل على الارتقاء بها هو ارتقاء لمهنة التعليم بصفة عامة  
ولا شك في أن ذلك يؤدي الى جذب العناصر الممتازة للالتحاق بهذه المهنة .

ومما لا شك فيه أن المجتمع العربي يقدر الرسالة السامية التي يقوم بها  
المعلم ويكاد يضعه في مصاف الرسل . ومع ذلك فإن المعلمين في معظم  
الأقطار العربية ما زالوا يطالبون بمساواتهم بنظائهم في المهن الأخرى فيما  
يتعلق بالأوضاع الاقتصادية والمرتبات والعلاوات والحوافز المادية والاجتماعية  
الأخرى .

وقد قامت منظمة اليونسكو بوضع وثيقة دولية حول مكانة المعلم  
تشتمل عدداً من التوصيات التي وافقت عليها جميع الدول الأعضاء في المنظمة  
ومن بينها الدول العربية . ولا شك أن تنفيذ هذه التوصيات كفيل بأن يرفع  
مكانة المعلم في نظر نفسه وفي نظر المجتمع وكفيل بأن يجذب الى مهنة التعليم  
الشباب المثقفين القادرين على أحداث التغيير والتطوير الاجتماعي المطلوب . وإذا  
لم يعمل المجتمع على الارتقاء بمكانة المعلم فإن ذلك يؤدي الى انصراف العناصر  
المصالحة عن مهنة التعليم وفي هذه الحالة لن تعاني مهنة التعليم وحدها بل سوف  
تعاني من ذلك جميع المهن الأخرى وجميع القطاعات الانتاجية والثقافية في  
المجتمع .

على أن مكانة المعلم لا تتوقف فقط على مستوى الأجور أو الدخول أو على  
الميزات والحوافز التي تمنح للمعلمين ، بل هي تتوقف كذلك على مستوى  
الاعداد وعلى النظرة الى أهمية الدور الذي يعد المعلم للقيام به في المجتمع .  
كما تتوقف على مدى تأدية المعلم لواجباته والالتزام بالمواثيق التي تتعلق  
بأخلاقيات المهنة .

\*\*\*

# قانون نقابة المهن التعليمية

## فى الميزان

للأستاذ محمود عبد العزيز يوسف  
رئيس الرابطة

تتصاعد اهتمامات المعلمين هذه الأيام الى درجة قصوى ، فى محاولة صابقة جادة لتغيير الصورة القائمة فى شكل تنظيمهم النقابى ، بعد أن عثش هذا التنظيم بأخطبوطه وعنكبوته أكثر من عشرين عاما من عمر المعلمين ، يمتص دماءهم ، ويزيف ارادتهم ، ويسلبهم مقدراتهم الطبيعية ويضعف كلمتهم ، ويقت وحدثهم ، ويتحول بهم عن طريق الطموح والحماس والشموخ الى الهوان والسلبية والياس ..

وصار الأمر عجبا فى مجتمع الناس .. يتخذ المهنيون من تنظيماتهم النقابية طريقا ثوريا للحركة النضالية من أجل التقدم والرخاء والرفاهية ، وتنمية المهنة ، ورفع كفاءة الانتاج ، أما التنظيم النقابى الذى فرض على المعلمين ما يقرب من ربع قرن من الزمان فقد كان حاجزا للتقدم ، ومائعا لتطوير حياتهم المهنية والاجتماعية والاقتصادية عكس ما ألفه الناس كطبيعة للأمور ....

فقد اخذ الناس طرقا كثيرة للتقدم فى ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية ويقف المعلمون « محلك سر » ومن لا يتقدم فهو يتأخر ، يأخذ جميع الناس حقوقهم الوظيفية والمهنية والمعلمون لا ينالون من حقوقهم الطبيعية شيئا لأن صوتهم - من خلال تنظيمهم النقابى - خافت ، ليس لهم صوت عال .. والذين يفرضون أنفسهم على مقدرات المعلمين فى هذا التنظيم لم يستطيعوا أن يكونوا فى مستوى المسئولية ، لأنهم فقدوا الفهم النقابى الواعى ، وعجزوا عن تصور الأسلوب السوى للعمل المهني ، وبالفوا الى أبعد حدود المبالغة - فى المنفعة الذاتية لأنفسهم حتى أصبحت منفعتهم الشخصية هى أسلوبهم ، وهى منهجهم وهى العمل الوحيد الذى يمارسونه يتشبث فى مواقعهم ، حتى ضيعوا آمال المعلمين - وضيعوا أموالهم ...



## الأساليب المربية فى نقابة المعلمين

ولقد كان الأسلوب الذى يعامل به المسيطرون على شكل التنظيم النقابى للمعلمين يعتمد على جوانب غربية ومربية لحماية أنفسهم ، وتأمين مصالحهم ، واستمرار تسلطهم على أقدار المعلمين وضرب اتجاهاتهم التقدمية . .

الجانب الأول : كان تشكيل نقابة المعلمين منذ انشائها عام ١٩٥٥م يعتمد أساسا على مساندة جهات معينة من السلطة وحماية مصالحه الذاتية واستمرار تسلطه على المعلمين ، واستغلال هذه السلطة فى اجهاض أى تطور طموح لصالح المعلمين ، وقد تمثل ذلك فيما يأتى :

١ - عندما استكمل الشكل فى تنظيم مجلس نقابة المهن التعليمية لأول مرة برز اتجاههم لكبت ارادة المعلمين فى المناذاة بأحد أعضاء مجلس قيادة الثورة نقيبا للمعلمين ، وهو « الصاغ » كمال الدين حسين ، ولم يكن معلما ، وما كان له أن يكون عضوا فى نقابة المعلمين الا لطمع فى نفس هؤلاء ليعيشوا تحت أجنحة السلطان .

ولما خرج السيد كمال الدين حسين من السلطة اتجهوا الى وزير التربية والتعليم فى ذلك الوقت وهو الأستاذ السيد يوسف فاخثاروه نقيبا ، حتى استطاعوا من خلال هذه السلطة « سلطة النقيب الوزير » أن يضربوا أعنف حركة تقدمية للمعلمين عام ١٩٦٤ ، وفصلوا المعلمين الذين نادوا بحق رجال التعليم فى الترقيات كما يرقى غيرهم من العاملين فى الدولة ، وتعرضوا للتنظيم النقابى الخامل الذى يقف دون تقدم المعلمين » .

وعندما اشتعل الرأى العام غضبا ضد « الوزير النقيب » لجأوا فى تحويل صورة السلطة الى وكيل وزارة لاختياره نقيبا للمعلمين ، وأصبح بفضل الاستغلال النقابى « وكيل أول » للوزارة !!

٢ - والى جانب ذلك فقد كان نظامهم فى نقابة المعلمين عندما أنشئت ولعام ١٩٧٠م « خمسة عشر عاما » أن يكون مدير التربية والتعليم نقيبا فرعيا للمعلمين بحكم وظيفته التى يرقى فيها أو ينقل اليها وليس برأى أحد من المعلمين بطريق الانتخاب ، حتى تتدرج مواقع القيادة فى النقابة وفقا لتدرج مواقع السلطة ، وحتى تستطيع السلطة بهذا التنظيم أن تكبت حركات المعلمين من أجل التقدم ، ولتمكين هذا النظام النقابى من أن يعيش - فى هوانه وضعفه وخموله - تحت حماية السلطة . . .

والتنظيم النقابى القابع فى مبنى الجزيرة ممثلا فى مجلس نقابة المعلمين ومنذ عام ١٩٧١ وهو يحتوى بمظلة أحد المسئولين فى الدولة طمعا فى حمايته

من غضبة المعلمين ، فقد كانوا تحت حماية ووصاية السيد حافظ بدوى عندما كان رئيسا لمجلس الشعب ، ثم حولوا هذه الوصاية الى السيد المهندس سيد مرعى منذ أن كان أمينا عاما للاتحاد الاشتراكي العربى وقد استمرت هذه الوصاية للآن .

ومن طبيعتهم فى الاتجاه الى جانب السلطة أنهم قد اتخذوا قرارا باتضمام النقابة - دون رأى المعلمين - الى تنظيم مصر العربى الاشتراكي لأن مقرر هذا التنظيم هو السيد ممدوح سالم رئيس مجلس الوزراء ، دون أن يعرفوا هم أنفسهم منهج كل تنظيم ، ومع أن التنظيمات الثلاثة تابعة من وعاء واحد هو الاتحاد الاشتراكي العربى .

ومع أن السيد ممدوح سالم رئيس مجلس الوزراء هو الذى أصدر قرارات بصرف بدل تفرغ للسادة الزراعيين أعضاء نقابة المهنة الزراعية والعلميين أعضاء نقابة المهن العلمية والبيطريين أعضاء نقابة الطب البيطرى ولم يصدر قرارا بصرف هذا البديل للمعلمين أعضاء نقابة المهن التعليمية ...

انها فقط فكرة مجلس نقابة المعلمين وغريزة أعضاء المجلس فى الاحتماء بالسلطة .. ولقد خذلهم فى هذا الاتجاه مجلس النقباء فى الاتحاد الاشتراكي الذى رفض اشتراك النقابات المهنية بصورة جماعية فى أحد التنظيمات السياسية .

الجانب الثانى : الذى يحتمى به مجلس نقابة المعلمين طوال سنوات طويلة عجاف انه يعمد الى أمور خطيرة ضد وحدة المعلمين ، تطبيقا للمبدأ الاستعماري « فرق تسد » وقد سلك فى ذلك أفحش الطرق .. ويظهر ذلك فيما يأتى :

١ - عمدوا أولا الى تقسيم المعلمين الى فئات وفقا للمؤهلات الدراسية - أ، ب، ج - حتى يبرزوا العصبية والفتوية ، وحتى يساندوا التسلط النوعى والتناحر الطائفى بين الأخوة من المعلمين أبناء الأسرة الواحدة ، وليحقق لهم ذلك فرصة السيطرة الشاملة على مقدرات المعلمين ، حتى أصبح فى قمة التنظيم النقابى من عاش عضوا دائما فى المجلس الموقر عمر النقابة كله « ما يقرب من ربع قرن من الزمان » !!

٢ - وعندما ناضل المعلمون ضد هذه التفرقة واشتدت غضبتهم ضد المحترفين فى التنظيم النقابى ، تحايل هؤلاء المحترفون وغيروا صيغة التفرقة وجعلوا من المعلمين خمس نوعيات ووسعوا فجوة الصراع بين هذه النوعيات عندما اشترطوا ألا تقل نسبة أى نوعية عن ١٠٪ ولا تزيد نسبة أى نوعية عن ٥٠٪ فى مجالس ادارات اللجان النقابية النقابات



الفرعية ومجلس النقابة العامة ، وبذلك ساعدوا على توفير الفرصة لأى نوعية من هذه النوعيات الخمس لتطغى وتسيطر لتتسلط على النوعيات الأخرى امعانا من قادة هذا التنظيم لتنمية التناسح والصراع بين المعلمين .

**الجانب الثالث :** الذى يعتمد عليه هؤلاء الذين يعيشون فى البرج العالى من مبنى الجزيرة فى سبيل الابقاء على مقاعدهم الوثيرة ورفاهيتهم المستغلة يتمثل فى الآتى :

١ - التركيز بصفة دائمة على الوقوف فى وجه كل معلم تقدمى يرغب فى أداء واجبه النقابى لخدمة مجتمعه ، وذلك بتجميع أصوات الرجعيين الذين ينتمون اليهم ، ومحاربة كل معلم واع يتقدم للترشيح لعضوية مجلس النقابة العامة حتى لا يفوز بعضوية المجلس ، بل لقد امتد هذا الاجراء الى الرجعيين المنتمين اليهم فى عواصم الأقاليم لمحاربة المعلمين المناضلين ومحاولة ابعادهم عن مجالس النقابات الفرعية . . .

والسبب فى ذلك أنهم فى مجلس النقابة العامة يكرهون أن يوجد بينهم فكر رائد ثورى أو رؤية واضحة بالنسبة للاتجاهات النقابية المضيفة ، حتى لا تتعرى شخصية هؤلاء المحترفين فتتضاءل بهم أريدتهم، وقتهاوى بهم مقاعدهم ، ويتغير وجه المجلس بالاشراق والنور الجديد . وكيف يتيحون الفرصة للعمل النقابى السليم عن طريق الرواد الأحرار من المعلمين ، وهم الذين بنوا العماثر لأنفسهم من خلال عملهم النقابى ، وأفلسوا صيدليات المعلمين ، واستنفدوا أموال المعلمين فى الجمعيات التعاونية التى كشفتها الرقابة الادارية ، واتخموا بالمال والبذخ فى رحلاتهم المتكررة حول العالم فى الوقت الذى حرموا فيه المعلمين من حقهم فى المعاش عند سن التقاعد . . .

هل يقبلون أن تتغير هذه الصورة فتشرق النقابة ، ويتحرك العمل النقابى فى سبيل الخير للمعلمين ؟ !! انهم لا يريدون !! .

٢ - كما انهم فى سبيل تأكيدهم على هذا الهدف فى منهج عملهم فانهم يبحثون عن أفراد يتميزون بالتجاوب معهم فى خططهم ، والاستسلام لارادتهم ، والاستجابة لأوامرهم ، والتأمين على ارائهم والخضوع لرغباتهم . . ويضفون الشرعية على هذه المعانى باعتبار أنهم أصحاب الفضل على هؤلاء الأفراد لوضعهم فى مقاعد مجلس النقابة ، ومن هنا فهم يقولون : طاب الحكم فاحكم وتحكم . . .

وأستطيع أن أسوق فى هذا المجال مثالين :-

**أحدهما :** أحد القادة من أعضاء مجلس النقابة كان يعمل طول حياته



الوظيفية خارج وزارة التربية والتعليم حتى وصل الى الدرجة الثانية ، فعاد الى التربية والتعليم ليأخذ وظيفة مدير عام فى مرسى مطروح ، وتصادف أن ذهب وفد من أعضاء مجلس النقابة - للترفيه والترويح عن أنفسهم من غناء الراحة - الى مصيف مطروح ، وهم فى مثل هذه الرحلات يأخذون تذاكر وبدل سفر من أموال النقابة ، ولكن السيد المدير العام استضافهم فى الفيلا المخصصة له ، وطبعاً أنفق عليهم من المال العام ٠٠٠ وبسخاء !!

وكانت فرصة سانحة للسيد المدير العام أن يحظى برضا هؤلاء القادة الرحالة فيفوز بمقعد فى النقابة بعد تسعة شهور فقط قضاهما فى التربية والتعليم ، وقد بالغوا فى رد كرم الضيافة له فأصبح عضواً دائماً فى الوفد الذى يجوب أنحاء العالم مرات عديدة فى العام الواحد ٠٠٠

ومثال آخر عن نوعية الذين يختارونهم للتوافق مع مخططهم ٠٠

أحد العاملين فى المعهد الزراعى العالى بالقازيق رشح نفسه لعضوية مجلس النقابة العامة فى انتخابات عام ١٩٧٤ ولا يعرفه أحد من المعلمين ، وفى يوم الانتخاب حضر الساعة الثانية عشرة ولم يقدم أى إعلان أو تعريف بنفسه، وإنما صعد الى الأدوار العليا فى مبنى النقابة وتسلم « القائمة السوداء » التى توزع على المنتفعين من النقابة فيلتزمون بها ، وبها اسم السيد المرشح وورد المعهد الزراعى ، ثم أدى صوته الانتخابى وغادر مقر النقابة ٠٠ وكانت النتيجة أنه أصبح عضواً فى مجلس نقابة المهن التعليمية ٠٠ وهو غير معروف بين المعلمين ٠!!!

**الجانب الرابع : والمخاطر فى تصرفات نقابة المهن التعليمية لاسـنـمـوار**  
**الابقاء على العناصر المتسلطة والمتحكمة فى أقدار المعلمين هو استخفافهم بالقوانين واللوائح المنظمة للعمل النقابى ويتمثل ذلك فيما يلى :**

١ - لا توجد نقابة من النقابات المهنية أو العمالية فى مصر يسيطر عليها بعض أفراد منذ انشائها ولآن ولا يتغيرون أبداً الا نقابة المهن التعليمية ، وذلك بتخطيطهم لتعديل قانون النقابة عندما يقترب موعد انتهاء مدتهم المقررة قانوناً ، وعندما يتم التعديل تجرى انتخابات شاملة فى التشكيلات النقابية ، ويتم بهذا التعديل إسقاط المدد السابقة وبهذا تتاح لهم الفرصة فى السقوط على مواقعهم من جديد ٠!!!

٢ - عندما انتهت مدد الركائز التى يعتمدون عليها فى الأقاليم بالنسبة لعضويتهم فى النقابات الفرعية ، ووفقاً للقانون الحالى ، قدموا اقتراحاً بتعديل المادة - ٤٩ - من القانون حتى يفسحوا المجال لعودة هذه الركائز التابعين لهم ٠

ولكن اصرار المعلمين على رفض هذا التعديل ، ولوضوح الرؤية عند المسؤولين بالنسبة لأسلوب التشكيل النقابي القائم فقد تقرر اجراء تعديل شامل لقانون نقابة المهن التعليمية يتناسب مع تطور المجال المهني للمعلمين ، وليحميهم من دعاة الفتنة والفرقة والطائفية والفئوسية ، والمعاناة والصراع بين أفراد الأسرة الواحدة .

وقد طلب من مجلس النقابة أن يقدم لمجلس الشعب مشروعا بقانون جديد للنقابة خلال شهر مايو ، ليعرض على المجلس حتى يمكن اصداره في دورة المجلس الحالية .

٣ - ولكن للأسف فان مجلس النقابة - تشبثا منه بالمواقع التي يحتلها - يماطل في تقديم المشروع حتى يمكن دراسته واقرار المفيد منه بحوار موضوعي بناء مع رواد المعلمين . بل أكثر من ذلك فقد أوحى لبعض أتباعه أن يرسلوا برقيات للمسؤولين يطلبون فيها تعديل المادة ٤٩ فقط التي تبيح لهم الاستمرار في مواقع يرفض المعلمون بقاءهم بها وبذلك تبرز بوضوح الأغراض الذاتية في مجلس النقابة لاستمرار تسلطه على المعلمين ، ودون أي عائد لهم . بل وامتنع كل ما يمكن أن يعود عليهم بانخير .

### ملامح ضرورية في القانون الجديد

ومن أجل هذه التراكمات المضادة لآمال المعلمين وطموحهم . وفي سبيل بناء نقابي سليم يبعث الأمل في نفوس المعلمين، ويبرز ثقتهم في مستقبلهم المهني ويوضح الأمن في وجدانهم وضمانهم ، ويحقق لهم التفاعل الأسري ، ويبعد عنهم الصراع والصدام والتطاحن فانه ينبغي أن يتضمن القانون الجديد الملامح والأسس التالية :

أولا : باعتبار أن نقابة المعلمين تنظيم مهني يعمل بالضرورة على رفع مستوى المهنة فانه ينبغي أن تكون النوعيات الواردة حاليا متساوية في نسبة التمثيل في مجالس ادارات اللجان النقابية ، والنقابات الفرعية ، والنقابة العامة ، حتى لا تطفئ نوعية على أخرى ، وحتى لا يتركوا فرصة لاحدى النوعيات أن تحتكر لنفسها السلطة على العمل النقابي .

ثانيا : ان كل نوعية من هذه النوعيات ، بمعرفتها للأفراد الذين ينتمون اليها ، وتفهم أثرهم وجهدهم ، وقيمهم ومبادئهم ، فانه من الضروري أن تختار كل نوعية من يمثلها في التشكيلات النقابية حتى يكون اختيارها صادقا وأميناً من واقع المعرفة الحقة والادراك الحقيقي .

ثالثا : أنه لا بد أن تتدرج القيادات في التنظيم النقابي ، فلا يصل الى



مجلس النقابة العامة الا من انتخب من القاعدة أولا فى اللجنة النقابية ، ثم فى النقابة الفرعية التى تقدمه الى النقابة العامة باختيار صادق من الجمعية العمومية ، حتى لا تترك الفرصة لسقوط أفراد بعينهم على مراكز النقابة العامة بسيطرتهم على الاجراءات الانتخابية ، والوسائل التنظيمية لاعلان النتائج ، والتحكم من خلال السلطة القابضة فى مبنى الجزيرة على مقدرات الناس بما يملكون من مال ونفوذ فى موقعهم . ولنا نموذج فى هذا الشأن هو انتخابات التنظيم الأم « الاتحاد الاشتراكى العربى » .

رابعا : لقد أصبح من المحتم أن يعيد القانون الجديد ما سلبه مجلس النقابة الحالى من معاشات المعلمين ، وأن ينص صراحة فى القانون على صرف معاش كريم دائم ومحدد لكل معلم تنتهى مدة خدمته ، أو يتوفى فى أثناء هذه الخدمة ، حتى يشعر المعلمون بالتضامن الاجتماعى فى محيط أسرهم ، وحتى نحافظ على كرامة المعلم فى الظروف التى يتعرض لها .

خامسا : بعد التسبب الذى عاش زمنا طويلا فى الاجراءات التى يتصرفون بها فى أموال المعلمين فانه ينبغى أن ينص فى القانون الجديد على أن أموال النقابة العامة خاضعة لرقابة ديوان المحاسبة بعد تبعيته لمجلس الشعب ضامانا وأمانا لأموال المعلمين .

سادسا : الاشتراكات التى تحصل من المعلمين وتخصم من رواتبهم شهريا وتبلغ قيمتها ثلاثة جنيهاً من كل معلم توزع فى حصة النقابة حاليا بالصورة التالية :

١٨٠ قرشا لصندوق المعاشات ، ٢٠ قرشا لمجلة الرائد ، ٥٠ قرشا تدفع للنقابات الفرعية لتؤدى بها خدمات نقابية لجميع الأعضاء فى النقابات الفرعية ، ثم ٥٠ قرشا من كل معلم « ثلاثمائة ألف معلم » تبقى فى خدمة أعضاء مجلس النقابة القابضين فى مبنى الجزيرة . وهذا غير ما يصل الى النقابة العامة من عشرات الآلاف من الجنيهاً من طوابع دقة النقابة التى توضع على كل طلب يتقدم به معلم ، وعلى طلبات التقدم للتلاميذ فى الالتحاق بالمدارس الاعدادية والثانوية وما فى مستواها ، وعلى التقدم لجميع الشهادات الابتدائية والاعدادية والثانوية العامة وما فى مستواها .

وكذلك ما يؤخذ من كل معلم يشترك فى أعمال الامتحانات « ما يقرب من مائة وسبعين ألف معلم » بما يوازى ١٩ قرشا عن كل استمارة يتقدم بها لصرف مكافآت أعمال الامتحانات وما يؤخذ من كل معلم كرسوم قيد فى النقابة ستة جنيهاً من كل معلم .

وغير عوائد الاستثمارات من سندات ومبنى فندق البرج وغيره . . .  
كل هذه الأموال الضخمة تتجمع فى ايدى مجلس النقابة ، ولا بد أن



ينص فى القانون الجديد على ضمانات لحسن التصرف فى توزيع هذه الأموال على خدمات ومشروعات مقيدة لصالح المعلمين .

ولعل مجلس النقابة الحالى الذى لم ينفذ أى مشروع لصالح المعلمين طوال خمس سنوات يجد فى ضميره بقية حفاظ على هذه الأموال ، ويرى فى نفسه صورة لوم لأنه أضاع من عمر المعلمين خمس سنوات بلا عائد . . . .

### النقيب يؤمر بنقض الاتفاق

ولقد كان من خلق الرجولة أن يلتزم السيد نقيب المعلمين بما اتفقنا عليه فى اجتماعنا المشترك برئاسة السيد المهندس سيد مرعى رئيس مجلس الشعب وحضره السيد الدكتور على السيد وكيل المجلس والسيد نصر عبد الغفور رئيس لجنة التعليم بمجلس الشعب يوم الأربعاء ١٧ مارس الماضى وكان نص الاتفاق ما يلى :

١ - تؤجل انتخابات التشكيلات النقابية الى أن يتم تعديل قانون النقابة .

٢ - يقوم مجلس نقابة المهن التعليمية خلال شهرى ابريل ومايو باعداد مشروع لتعديل شامل لقانون نقابة المهن التعليمية رقم ٧٩ لسنة ١٩٦٩ م .

٣ - يعرض المشروع على المجلس ويناقش تمهيدا لاصداره قبل انتهاء الدورة الحالية .

ولكن مضى أكثر من المدة المحددة لتقديم المشروع الجديد ، وتوارى السيد النقيب عن المسئولية الأدبية التى كانت ملزمة باحترام هذا الاتفاق .

ثم خرجت مجلة المرائد - الذى يرأس تحريرها - ببيان من رابطة التعليم الابتدائى تعارض التعديل الشامل لقانون نقابة المعلمين ، ويدعو البيان لتعديل المادة « ٤٩ » فقط لأنها تضمن لهم الاستمرار فى اغتصاب المواقع النقابية ، وتبقى على تسلطهم المزمّن فى اهدار حقوق المعلمين ، وعندما صدر الأمر للسيد النقيب أحنى رأسه وصمت ، ثم سكت عن الوفاء بمسئولية الاتفاق الذى تبع من اجتماعنا المشترك برئاسة المهندس رئيس مجلس الشعب . . . . !!!

\*\*\*

# التربية لخدمة التفاهم العالمى

## مما يتبناه المنهج الإسلامى

للدكتور حسين سليمان قوره

أستاذ ورئيس قسم المناهج بجامعة أسيوط

لقد ضل الناس فى الآونة الأخيرة طريق السلام ، واستشرت بينهم نار الحروب تحصد الأرواح وتدمر مظاهر الحياة ، وتهب لهم القلق والحرمان واليتم والعوز . بل اذا غابت عنهم واقعا ظل شبحها يطاردهم ويؤرق أجفانهم ويميل بجهودهم وأموالهم الى الاحتراق بألوان الاستعداد لها ، فيعصف بكل خير ويأتى على كل نهضة ويقوض أركان المعيشة الوادعة الآمنة ، وعندما بلغ السيل الزبا وضاعت الحيل خرجت الى الوجود فكرة « التربية لخدمة التفاهم العلمى » طريقا للخلاص من الويلات الآتية ، والعذاب الأكبر .

وتقوم هذه الفكرة على توسيع دائرة المناهج التربوية لتجميع الشمل بين البعيد والبعيد بما تضيف من خلاقات الدول ، وتسقل من بينهم الحزانات ، وتقضى على الخلافات فى مهدا فلا تجرهم الى التناحر أو رفع راية الحرب . ودخلت الى ميدان هذه الفكرة آراء عديدة تستهدف كلها هدفا واحدا هو اقامة التفاهم والتألف والتعارف بين الناس جميعا فتنتصر على شياطينهم وأحاديث أنفسهم الشريرة عن قضايا السلام ، وتختفى من قواميسهم كلمات الحرب ومعانيها .

وقبل الحديث عن موقف الإسلام من فكرة « التربية لخدمة التفاهم العالمى » نلخص بعض الأسس التى تقوم عليها ، وما يقترح فى هذا الشأن ، وذلك لنستحضر الصورة حينما نبني عليها أنها غير بعيدة عن الإسلام بل انه يتبناها ويدعو اليها . ان فكرة « التربية لخدمة التفاهم العالمى » تخدمها أساليب عدة منها :

( أ ) تكييف مناهج ما قبل الجامعة من مراحل فى جميع دول العالم بحيث تتسع لتحقيق هدف التفاهم العالمى ، فتتضمن :

١ - المعلومات والمعارف وألوان النشاط التى تقف التلاميذ - باللغة والأسلوب اللذين يفهمونها - على أحوال الأمم الأخرى وطرق المعيشة

فيها وبعض عاداتهم المتخالفة وذلك فى حصص الدراسات الاجتماعية  
وكلما أمكن ذلك فى حصص المواد الأخرى .

٢ - التعرف بنشاط الأمم المتحدة ومجهودات المنظمات المتفرعة منها فى  
خدمة السلام بين الدول ، وما ينبغى لها أن تفعله مما لم تفعله ليكون  
أسلوبها فى هذا الصدد مثمرا فعالا . فينشأ التلاميذ على حب هذا  
اللون من الاتجاهات والتعامل بين البشر ، وعلى تغذية الأفكار المنشطة  
لها .

٣ - التوجه المباشر الذى يخطط له فى المنهج بشأن معنى التفاهم العالمى  
ونتائجه الطيبة التى تعود على البشر سلاما ورخاء بالحياة الكريمة  
بينهم . ولا يخفى أن نجاح هذا التوفيق يتوقف على مدرس مخلص  
للفكرة فيقول ما يعتقد ، ثم يصدقه بسلوك يحترم الاختلاف فى الرأى ،  
ويقدر التعاون ويضاد التعصب والتعاضى ولا يحتقر التقليد المختلف  
أو الطبائع المتباينة ، بل يعترف بأن ذلك هو طبيعة الأمور فى دنيا  
ملينة بالتحالف والتناقضات . وعلى مؤسسات اعداد المعلم أن تتحمل  
مسئولياتها فى هذا الصدد منها وتوجيها .

( ب ) على المستوى الجامعى :

١ - الاكثار من منح الدراسة الجامعية للطلاب من أنحاء مختلفة .

٢ ب تنظيم برامج زيارات الطلاب والأساتذة لتبادل الآراء واحتكاك العقول  
بين مختلف الدول .

٣ - إنشاء وظائف تدريسية فى جامعات العالم للثقافات والعلاقات الدولية  
عن جوانبها المختلفة ، تلك التى ينبغى أن تدرس لطلاب الجامعات على  
مستوى عميق وشامل .

٤ - عقد المؤتمرات والندوات فى المناسبات المختلفة بين الطلاب والأساتذة  
لتوضيح فكرة التفاهم العالمى وما تأتى به من نتائج طيبة على العالم  
أجمع وكذلك لبيان رسالة الأمم المتحدة وما ينبغى لها أن تعمل فى هذا  
الصدد .

٥ - أن يكون لعنى التفاهم العالمى بجوانبه المختلفة نصيب فى رسائل  
الماجستير والدكتوراه فى كل جامعات العالم ، على أن تنشر بطريقة  
منظمة فى كل الأوساط الثقافية بين دول الدنيا .



٦ - وضع فكرة الجامعة الدولية التي تبنتها اليونسكو موضع التنفيذ  
المفوري ، مع التنظيم الدقيق لتحقيقها لهدف التفاهم العالمى .

( ج ) نشر الكتب التى تدور حول معنى التفاهم العالمى ، وذلك بمستويات  
مختلفة تتدرج من القمة حيث الأخصائيون الى السطح حيث عامة الناس ،  
وباللغات المتباينة تبين الشعوب .

( د ) تنشيط السياحة ومعسكرات العمل وبرامج الرفاهية الاجتماعية  
أو زيادة الثقافة الصناعية أو المباريات الرياضية أو نحو ذلك مما يعمل على  
ربط أواصر الصداقة والمودة على التقارب بين شعوب الأرض .

وعلى الجملة فان التربية داخل المدرسة وخارجها تقدم الفرص الكثيرة  
لتنمية التفاهم الدولى بصورة مرضية اذا عززتها الجهود المشتركة بين  
الحكومات والمنظمات العالمية المسئولين التربويين وقادة الشباب وكل من  
يعنيهم أمر التفاهم فى العالم والسلام بين الأمم .

### موقف الاسلام من فكرة التفاهم العالمى

لم يكن الاسلام منذ جاء به محمد صلى الله عليه وسلم بعيدا عن فكرة  
التفاهم العالمى وتربية أهله طبقا لما تحمل هذه الفكرة من معان كريمة على  
رأسها السلام والحب والاخاء والتعاون . فمن البداية جاء الاسلام دينا  
للناس كافة ، شرقا وغربا ، لم يستثن قوما ، ولم تخرج من دائرة الدعوة اليه  
جماعة أى جماعة . بل انه تعدى الناس الى الجن فكان شاملا كاملا على غير  
وثيرة الأديان السابقة فى هذا المعنى . ولقد أكد القرآن ذلك فى آيات كثيرة ،  
فقال تعالى : « هو الذى أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين  
كله (١) » ، « قل يا أيها الناس انى رسول الله اليكم جميعا (٢) » ، « وما  
أرسلناك الا كافة للناس (٣) » ، « ان الدين عند الله الاسلام (٤) » ، « ومن يتبع  
غير الاسلام دينا فلن يقبل منه (٥) » ، « وما أرسلناك الا رحمة للعالمين (٦) » .

---

(١) سورة « الفتح » آية ٢٨ ، وسورة الصف ، آية ٩ .

(٢) سورة « الاعراف » ، آية ١٥٨ .

(٣) سورة « سبأ » ، آية ٢٨ .

(٤) سورة « آل عمران » ، آية ١٩ .

(٥) سورة « آل عمران » آية ٨٥ .

(٦) سورة الأنبياء ، آية ١٠٧ .

وغير ذلك من الآيات التي تثبت بوضوح كامل عموم رسالته صلى الله عليه وسلم ، وانفراد الدين الاسلامى بوجوب الاتباع حيث أنه قد تكاملت فيه كل العناصر التي تؤهله لأن يكون صالحا لكل زمان ومكان ، فلا يقصر بتعاليمه وتهذيبه وتشريعاته فى أمور الدنيا والآخرة عن متطلبات الحضارات الحاضرة والمستقبلية ، أو تطورات العلم مهما كان حديثا .

ولقد صدق الرسول صلى الله عليه وسلم أمر ربه بدعوته الملوك والرؤساء البارزين فى عهده الى دين الله الاسلام ، فكتب بذلك الى المقوقس عظيم القبط فى مصر ، كما كتب الى هرقل ملك الروم وغيرهما ، وكان له فى ذلك « هيئة » من الكتاب الذين يعرفون أكثر من لغة يستطيعون الكتابة بها الى أهلها كما يستطيعون ترجمة ما يصل بها من رسائل لرسول الله صلى الله عليه وسلم . بل لقد روى عن النبى صلى الله عليه وسلم أنه كان يعرف أكثر من لغة العربية اعدادا له عليه السلام أن يكون القائد العام بصدق والقدير بارشاده وهدايته على جميع كافة الناس فى زمانه على أسلوب موحد فى التفاهم والتفاعل مع الله وعباد الله .

ومعنى أن تكون دعوة محمد صلى الله عليه وسلم الى دين واحد ينهى عما سبق من أديان ، لا لأنها باطلة فى حقيقتها ودعوتها ، ولكن لدخولها فى مضمون الدين الجديد واتفاق مبادئها مع مبادئه ، وشموله هو لها ، واتيانه بالجديد الذى يتوافق مع تطور البشرية مما لم تتحمله فى عهود الأديان السابقة . ولقد أكد القرآن فى مواطن كثيرة أن محمدا عليه السلام لم يكن غريبا بشريعته عن الشرائع التي سبقتها ، بل بشر به الرسل قبله وأمنوا به قبل مبعثه .

فقال تعالى « الذين يتبعون الرسول الأمى الذى يجدونه مكتوبا عندهم فى التوراة والانجيل يأمرهم بالمعروف وينهاهم عن المنكر ويحل لهم الطيبات ويحرم عليهم الخبائث ويضع عنهم أصرهم والاغلال التي كانت عليهم » (١) وقال أيضا « وإن قال عيسى بن مريم يا بنى اسرائيل انى رسول الله اليكم مصدقا لما بين يدي من التوراة ومبشرا برسول يأتى من بعدى اسمه أحمد » (٢) وقال سبحانه « وإذا أخذ الله ميثاق النبيين لما آتيتكم من كتاب وحكمه ، ثم جاءكم رسول مصدق لما معكم لتؤمنن به ولتنصرنه ، قال أقررتم وأخذتم على

(١) سورة « الاعراف » ، آية ١٥٧ .

(٢) سورة « الصف » آية ٦ .

ذلكم اصرى قالوا أقررنا قال فاشهدوا وأنا معكم من الشاهدين « (١) ٠٠٠  
وقال عليه الصلاة والسلام « انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق » ولم يقل لأنشئها  
لأنشاء .

وسمعى اجتماع البشرية جميعا على دين واحد هو دين الاسلام دعوة  
صريحة الى تفاهم الناس جميعا والتقاءهم على مبادئ موحدة وأسس لا تختلف  
بينهم فيما يختص بمقتضيات حياتهم وأساليب معيشتهم تخلفا وتقيدا وتنقيفا  
وتهذيبا وآدابا وتربية وبيعا وشراء واستثمارا للأموال بالتجارة والمزارعة  
والمشاركة وغير ذلك مما بنى على التنظيمات والتشريعات والقوانين التى جاء  
بها الاسلام لتحقيق سعادة الناس وكفالة عيشتهم فى أمان وسلام . واذا التقت  
البشرية هذا الالتقاء واستجابت لنداء واحد كان هذا ايذانا بفض الخلافات  
المؤدية الى الحرب والدمار وتبنيا لقضية السلام الذى ينشده العالم اليوم  
فيهرب منهم .

وليس من شك فى أن هذه التعاليم وتلك المبادئ المنظمة لأمر الدين  
والدنيا والتى تصلح الناس وتعلمهم التفاهم والتعاطف والبعد عن الشقاق  
والافتراق ، لا سبيل اليها الا بالتربية والتعليم . ومن هنا كانت رسالة النبى  
صلى الله عليه وسلم قائمة على تغيير سلوك الناس البغيض وتعليمهم كيف  
يكونون اخوة متحابين ، وتخليقهم بالمكارم والمحامد ، وتزويدهم بالمعارف التى  
كانوا يجهلونها والفقہ بطرائق العيش الدنيوى والأخروى المحمود ، حتى  
لستحالموا أمة جميعا تأبى الخلافات والحروب - وقد كانوا من عشاقها - وينبذ  
أفرادها الأنانية وينشدون خير الجماعة - وقد كانت تفرقهم المصالح الشخصية  
- ولا غرابة اذا فى أن يقول الرسول صلى الله عليه وسلم عن نفسه « انما  
بعثت معلما » .

ان الاسلام - وهذا شأنه - دعوة قوية الى التربية من أجل التفاهم  
العالمى ، وسيادة مبدأ السلام فى ربوع الأرض خاصة وأنه يحرص كل الحرص  
على أن يغرس فى نفوس أتباعه حب السلام والتخلق بخلقه ، ومن ثم كان اسمه  
الاسلام . وكانت تحية المسلم السلام ، وقال تعالى فى كتابه العزيز « وقاتلوا  
الذين يقاتلونكم ولا تعتدوا » ، فلم يأمرهم بابتداء القتال هجوما واعتداء وانما  
دفاعا عن النفس ضد المعتدين . وقال كذلك « وان جنحوا للسلم فاجنح لها  
وتوكل على الله » حث على اتباع الكفة الراجحة فى قضية التعامل بين الناس  
وهى السلام وليس يعترض على هذا بفا يدعيه المبطلون من أن الاسلام نشر

---

(١) سورة « آل عمران الآية ٨١ » .



بالسيف والحرب لأن الله الذى يقول لرسوله صلى الله عليه وسلم « قل ٠٠٠ لكم دينكم ولى دين » ويقول « لا اكراه فى الدين قد تبين الرشد من الغي » تكريها فى العنف الذى لا معنى له مع استبانة الحق والرشاد وامتيازهما من المضلل والغواية ، ان الله الذى يقول ذلك وغيره من أمثاله لا يدعو الى اتباع الدين الذى ارتضاه لعباده - « ورضيت لكم الاسلام ديناً » (١) - الى شن الحروب من أجل اجبارهم على اتباعه ٠ ولو كان الأمر كذلك لعلم الله ورسوله المسلمين ألا يقبلوا بعد النصر الا الاسلام ، ولكنهم لم يفعلوا ذلك انتماراً بأمر الله ورسوله ، بل كانوا يقبلون الجزية ممن انتصروا عليهم فى مقابل الدفاع عنهم وحمايتهم وهم يدينون ويقيمون شعائره التى تخالف شعائر الاسلام ٠ وحقيقة الأمر فى هذه القضية أن الاسلام دين الفطرة ودين العقل ، ولو خلى الناس بينهم وبينه وتجردوا عن الأهواء لاختاروه طائعين ، ولكن رؤساءهم وقادتهم كانوا يحجزون عقول اتباعهم عنه ويباعدون بينهم وبينه اصطناعاً خبيثاً لابتغاء الجاه والسلطة ومن أجل الرياسة وحب النعيم الدنيوى ٠ واذا كانت حرب المسلمين لأعدائهم لا لشيء الا لأن يلتقى الناس بالاسلام وتعاليمه وجها لوجه ، ويتعرفوا على طبيعته الخيرة دون اعتراض أو تعويق مصطنع ، حتى اذا تحقق هذا الهدف فلا اكراه فى الدين اذ الحلال بين والحرام بين ، ومن أراد أن يدخل فى الاسلام عن اقتناع دخل فيه ومن أبى الدخول فيه فلا حرب عليه ولا اخبار ٠ تلك كانت سنة الاسلام ، وهذه كانت شرعة الحرب فيه فهل كانت من أجل اجبار الناس على الدخول فيه ، الحق المبرأ من وسوسة الشيطان أن لا ٠ ويبقى الاسلام بمناهجه التربوية داعية الى السلام بين الناس والى التفاهم العالمى الذى يلهث المربون اليوم أن يجدوا سبيله ٠

واذا كانت المقترحات التى أجملناها قبل تذكر أسسا تعتمد عليها فكرة التربية من أجل التفاهم العالمى ، فلقد قام المنهج التربوى فى الاسلام على تعليم المسلمين - والاسلام دين الناس كافة كما قلنا - كيف يتحاورون ويتفاهمون وينبذون الأحقاد والضغائن ، وي طرحون الشقاء والجفاء ، فعلمهم أن « الناس سواسية كأسنان المشط لا فرق بين عربى ولا عجمى الا بالتقوى ومكارم الاخلاق » حتى اذا تساوا استراحت وهدأت ، ولم يكن هناك داع أن يحقد بعض على بعض ، أو أن يكيد له بحرب أو شقاق ، وأفهمهم أن « مثل المؤمنين فى توادهم وتعاطفهم كمثل الجسد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالحمى والسهر » ليخشوا على دينهم أن يضيع منهم اذا هم فقدوا التواد والتعاطف والتعاون والانتصاف لصالح الجميع ٠ وقال تعالى :

(١) سورة « المائدة » الآية ٣ ٠

« وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الأثم والعدوان » وغير ذلك كثير من تعاليم الاسلام فى تعامل الناس بعضهم مع بعض مما يدعو المسلم أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه ، ومما يستل من النفوس البغض والكراهية والحسد والمتعالى وابتغاء السيطرة والاستغلال ، ويحل محلها الحب والتواضع والتوافق والايثار والبعد عن الأثرة والأنانية . وهل بغير هذا يبتنى التفاهم العالمى ويسمق بنيانه .

وفوق هذا فقد شرع الاسلام الحج دعوة صريحة الى التقاء الناس من مشارق الأرض ومغاريها « ليشهدوا منافع لهم » وليتبادلوا الرأى والمشورة ، وليبحثوا عن السلام فى تفاهمهم والتقائهم على فكر موحد ، ومن حكمته أن شرع هذا اللقاء وسنوياً ليدوم الاتصال ، وتجدد مسالك التفاهم والتعاون والتألف طبقاً لما تقضى به التطورات الاجتماعية المستحدثة . على أن الأمر لا يقتصر على اللقاء بالحج وإنما هناك البعث ترسل الى جميع أنحاء العالم كما تستقبل من جميع أنحاء العالم وذلك من أجل التعليم والتعلم .

وهكذا لو تتبعنا الاسلام والأسس التى قام عليها وجاء بها والمنهاج التربوية التى تبناها لوجدنا أن ذلك يتجه بكلية الى خدمة التفاهم العالمى وارساء صرح السلام فى الأرض .

\*\*\*

# تعليم الكبار والتنمية

( دراسة مقارنة )

للدكتورة عليه على فرج  
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

## أهمية تعليم الكبار فى الدول النامية :

تعتقد كثير من الدول النامية أن تعليم الكبار يأتى من حيث أهميته فى مرتبة عالية لتعميم التعليم الابتدائى أو التوسع فى التعليم الثانوى أو العالى . ومن ثم فقد لجأت دول كثيرة الى التوسع فى التعليم الابتدائى حتى تتمكن من استيعاب الأطفال الملزمين بنسب متزايدة سنة بعد أخرى وبذلك يمكن القضاء على الأمية بشكل فعال .

غير أن الاحصاءات التى جمعت من عدد كبير من الدول النامية تدل على أن هذا التوسع لم يحقق نسبة الزيادة المتوقعة سنوياً فى استيعاب الأطفال الملزمين ، ويرجع ذلك بطبيعة الحال الى الزيادة المستمرة فى عدد السكان بشكل لا يقابله توسع مناظر فى التعليم الابتدائى .

يضاف الى ذلك بعض المشكلات ذات الآثار الخطيرة على التعليم وأهمها مشكلة ارتفاع نسبة المتسربين من التعليم الابتدائى وهؤلاء يحصلون على قدر ضئيل من التعليم لا يحميهم من الارتداد الى الأمية مرة ثانية فينضمون بذلك الى جموع الأميين مما يجعل من مشكلة محو الأمية مشكلة صعبة لا يمكن حلها عن طريق التوسع فى تعميم التعليم الابتدائى . وفى الدول العربية نجد أن المعدل السنوى لاستيعاب الأطفال فى التعليم الابتدائى متواضع جداً اذا ما قورن بالزيادة السكانية حيث يبلغ هذا المعدل حوالى ٢٥٪ فى حين تصل نسبة الزيادة السكانية الى ٢٨٪ كل عام واذا ما أخذ فى الاعتبار نسبة المتسربين من هذه المرحلة نجد أن المستفيدين حقيقة من التعليم الابتدائى تقل عن نصف الأطفال الملزمين (١) .

---

(١) د . وهيب سمعان و د . منير مرسى « المدخل فى التربية المقارنة »  
مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٣ ص ٢٥٧ .



وعلى ذلك فإن تعليم الكبار يجب أن يسير جنباً الى جنب مع تعليم الأطفال المزمين فى خطة متكاملة خاصة وقد أثبتت مختلف الأبحاث ارتداد المتلاميذ ممن تلقوا تعليماً ابتدائياً كاملاً أو ناقصاً الى الأمية فى البيئات التى تسود فيها هذه الأمية أى أن تعليم الكبار يسهم اسهاماً فعالاً فى تخفيض الفساق فى التعليم الابتدائى كما أن هذه الأمية كثيراً ما تكون دافعا للمتعلمين للجدد الى الهجرة الى المدن .

ومن الواضح أن التنمية الاقتصادية فى الدول النامية والدول العربية بوجه خاص تصطدم بضعف المستوى الثقافى لجماهير الشعب ويؤيد ذلك الدراسات التى أثبتت أن مكافحة الأمية تلعب دوراً فى تنمية المواقف المطلوبة من العامل الحديث فقد طبق Morgaut عدداً من الاختبارات النفسية على عدد من المرشحين للعمل فى مؤسسات صناعية فى ست دول افريقية فتبين له أن المرشحين المتعلمين يحصلون على نتائج أحسن فى هذه الاختبارات ، كذلك تبين من تطبيق اختبارات المهارة اليدوية تفوق المتعلمين على الأميين (١)

فما لا شك فيه أن لتعليم الكبار دوراً فعالاً فى النهوض بكافة جوانب التنمية كما أن له أثراً كبيراً فى التغيير الاجتماعى والسياسى لتحقيق الديمقراطية لا يتم الا بانتشار الوعى والمعرفة بين المواطنين وهذا ما تقوم به وسائل الاعلام المختلفة وخاصة الاذاعة والتليفزيون فلم تعد الكلمة المكتوبة الوسيلة الوحيدة لنشر الأنباء والمعلومات ويصدق هذا بصفة خاصة على النواحي السياسية ففى بريطانيا يستقى الناس وجهة نظر سياسية متوازنة من أخبار الاذاعة أكثر مما يستمدون من الصحف فهم يستمعون فى ندوات الاذاعة الى وجهات نظر متعددة تعالج الأمر من كافة جوانبه (٢) ٠٠٠ مما يجعلنا نتساءل من جديد عن دوافع الكبار فى التعليم فى كل من الريف والمدن بعد أن لوحظ سرعة فقدانهم الاهتمام بالتعليم وانقطاعهم عن مواصلة الدراسة .

فالواقع أن العامل الأول فى نجاح أى برنامج لمحو الأمية هو شعور الأميين بأهمية وضرورة معرفتهم للقراءة والكتابة فقد يشعر الأمى فى المدينة بذلك نظراً لحاجته لقراءة أسماء الشوارع والمحلات التجارية والحاجة لقراءة التعليمات والملاحظات فى مكان العمل ، فظروف العمل فى المدينة تحتم عليه أن

---

(١) د . عبد الله عبد الدايم « التخطيط التربوى » دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٦٦ ص ٥٩٥ .

(٢) جريفت . ه . ل ، ترجمة ، محمد نبيل نوفل ، التخطيط التربوى فى البلاد النامية « مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٩ ص ٤٥ .

يتعلم ، كما أنه يخجل من أميته ويرغب في ألا يبدو متخلفاً عن غيره ، ومن هنا فإن نسبة الأمية في المدينة هي نسبة ضئيلة ودوافع التخلص من الأمية تختلف في المدينة عنها في القرية .

فالفلاح في الدول النامية ينظر الى الكتب والمعرفة على أنها لازمة لأرباب المهن الذين يعيشون في المدن وعلى ذلك فهو يرسل أبناءه الى المدرسة ليتيح لهم الفرصة لاحتراف مهنة غير زراعة الأرض ومن ثم تتاح لهم فرصة الحياة في المدن ويفسر ذلك ظاهرة الهجرة المستمرة من الريف الى المدن وتفاقم البطالة في المدن في الوقت الذي تتزايد فيه الحاجة الى العمال الزراعيين خاصة بعد تطبيق الطرق الحديثة في الزراعة وتزايد الاهتمام بتطوير الزراعة كعامل أساسي في التنمية وللتغلب على مشكلة تناقص الغذاء في العالم .

### محو الأمية الوظيفي (١) :

كثيرا ما يتساءل الأميون في الريف عن السبب في رغبة المسؤولين في محو أميتهم وما هي الفائدة التي ستعود عليهم من وراء ذلك وما هو الشيء الذي ينبغي عليهم قراءته حيث أن كثيرا من القرى لا يوجد بها مصادر للقراءة . ومن هنا فإن حملات محو الأمية كثيرا ما أدت الى نتائج مخيبة للآمال .

ان تعليم الأميين يجب أن ينطلق من الفائدة الحقيقية التي سيجنونها من محو أميتهم وخاصة في حياتهم المعيشية وأعمالهم التي يرتزقون منها . وعلى ذلك فإن محو الأمية الوظيفي - الذي يختلف عن البرامج التقليدية لمحو الأمية - هو الوسيلة المثلى لأنه لا يطبق على جمهور الأميين ولكن على قطاعات معينة منهم فتعد برامج مختلفة لمحو الأمية تختلف تبعا لدواعي تطبيقها ، فعلى سبيل المثال البرنامج المعد لزراع الأرض يدور حول زراعة الأرض ومشكلاتها وبذلك لا يقتصر الأمر على تعليم الفلاح القراءة والكتابة بل يتعلم الى جانب ذلك الطرق المثلى لانتاج محصول الأرض ويقتضى تطبيق جزء من البرنامج و الجزء الآخر في تعليم القراءة والكتابة حول ذلك الموضوع .

وتنجح برامج الأمية الوظيفية مع الفلاحين عندما يقابلون ظروفًا جديدة مثل الاستيطان في مناطق جديدة أو اتباع نظام جديد للري أو جنى المحاصيل

---

(1) Versluys, J.D.N. 'Functional literacy in rural areas'; Indian Journal of Adult Education, Vol. XXXI, No. 6. (June 1970), pp. 3-7.

حيث أن هذه البرامج لا تصادف نجاحا يذكر طالما يعيش الفلاح بطريقة تقليدية متبعا للأساليب القديمة فى الزراعة لأنه فى هذه الحالة ينعدم الدافع للتعليم . فالمنطلق هنا هو تغيير طريقة الزراعة واقناع الفلاح بوجود طرق قدر عليه محصولا أكبر وفائدة أكثر تقطلب منه أن يتعرف عليها ويدرسها ... مما يخلق الدوافع القوية لدى الفلاح لمحو أميته ، ويمكن أن يستغل فى هذا الصدد الرغبة الملحة لدى الفلاح لزيادة دخله فتربط برامج محو الأمية بهذه الرغبة فيقتنع بأن كل ما سيتعلمه سوف يؤدى بالتبعية الى وفرة فى المحصول واقتصاد فى النفقات وزيادة فى الدخل .

وتتميز برامج محو الأمية الوظيفية فى الريف عنها فى المدن فبرامج المدن تتعدد وتتنوع نظرا لتعدد مجالات العمل مما يؤدى الى صعوبة تخطيطها وارتفاع تكاليفها ، أما فى الريف فالأمر أبسط من ذلك على أن تبدأ هذه البرامج الوظيفية فى المناطق الريفية التى يكون فيها الجو مهيئا لتقبل مثل هذه البرامج ثم يتم التوسع تدريجيا فى مناطق أخرى مع مراعاة أن يكون الدافع الى التعليم نابعا من الأميين أنفسهم فليس من السهل على الفلاح أن يمسك بالقلم ويكتب ويفرق بين الحروف الصغيرة بعد أن كبر وتعود على مسك الفأس أو قيادة المحراث ...

وعلى العموم فإن تطبيق محو الأمية الوظيفى فى المناطق الريفية يعتبر عاملا فعالا فى ادخال طرقا زراعية حديثة قائمة على أساس علمى وفى نفس الوقت تحتاج الى قراءة مستمرة لمتابعة التطورات التى تستجد فى هذا الميدان على أن يسير مع هذا الاتجاه جنبا الى جنب اتجاه مقابل من جانب المدارس الريفية يهدف الى اقناع التلاميذ بفاعلية العمل الزراعى لتحسين ظروفهم المعيشية .

وتطبيقا لهذا الاتجاه لجأت كثير من الدول النامية الى توجيه برامج تعليم الكبار حيث تسهم فى عملية التنمية وبالصورة التى يشعر معها الدارسون بفاعلية هذه البرامج فى زيادة دخلهم وتحسين أحوالهم المعيشية عن طريق ارتباطها مباشرة بمتطلبات عملهم وفيما يلى اشارة مقارنة لهذا الاتجاه :

### تعليم الكبار والتنمية فى يوغسلافيا (١) :

ظهرت الحاجة الملحة الى ضرورة ربط برامج تعليم الكبار بالتنمية فى

---

(1) David, M.. «Adult Education in Yugoslavia», Unesco Monographs on Education — I. 1962, pp. 75-105.



يوغوسلافيا بعد أن تغير البناء الاقتصادي اليوغوسلافى تغيراً جذرياً لم يستطع معه النظام التعليمى القائم أن يوفر القوى العاملة اللازمة للنهوض بتبعات النهضة الاقتصادية ٠٠٠ ومن هنا كان على مؤسسات تعليم الكبار أن تسهم بنصيب وافر فى ذلك من ذلك تزويد العاملين بالمهارات الحرفية والفنية المطلوبة وتحسين مستوى أدائهم بما يتناسب مع متطلبات النهضة التكنولوجية الحديثة وتدريب العمال الزراعيين الذين تحولوا من العمل الزراعى الى الصناعى .

ففى مجال العمل الزراعى كان المستوى الفنى لمعظم الفلاحين منخفضاً كما أن معظم المنتجين الزراعيين لم يكن لديهم المعرفة الضرورية لتطبيق الأساليب الفنية الحديثة بكفاية وعلى ذلك لم يكن كافياً أحاطتهم بأساليب الانتاج الحديث بل كان ضرورياً أن يعلموا كيفية تطبيقها اذا ما أرادوا اللحاق بركب التقدم العلمى والفنى فى مجال الانتاج .

كما أن نسبة النساء الأعضاء فى القوى العاملة ازدادت بشكل ملحوظ وترتب على ذلك صعوبات كثيرة خاصة فى مجال الصناعة فقد كانت نسبة غير قليلة منهن دون مستوى الكفاية مما يتطلب ضرورة حصولهن على التدريب اللازم لمن يشغلوا وظائف الاشراف والادارة .

انطلاقاً من هذه الحاجات الانتاجية وضعت برامج الكبار متمشية أيضاً مع أفكار ماركس التى تنادى بربط التربية بالعمل والانتاج ، وفى هذا المجال نعرض لمدارس التعليم المهنى للكبار Vocational Schools of Adults التى أنشأت سنة ١٩٥٨ لينتظم فيها العمال أنصاف المهرة والذين يرغبون فى استكمال مهاراتهم فى بعض فروع الصناعة وتتراوح مدة الدراسة بها من سنة الى ثلاث سنوات تبعاً لفرع الدراسة الذى يزعم العامل دراسته والدراسة مسائية بعد انتهاء العمل ويشترط للالتحاق بهذه المدارس أن يكون العامل قد أتم المدرسة الابتدائية ذات الثمانى سنوات واذا لم يكن قد أتمها فإنه يعطى دراسة تمهيدية لمدة سنة واحدة قبل الالتحاق بهذه المدارس ٠٠٠ وتعطى هذه المدارس أهمية خاصة فيعمل المسؤولون على زيادة عددها وتغطى بالإضافة للنشاط الصناعى بعض الجوانب الزراعية والسياحية والتجارية والمعمارية .

وفى مجال الزراعة هناك نوعان من المدارس الخاصة بالكبار العاملين فعلاً فى هذا المجال ويعرف النوع الأول بمدارس المنتجين الزراعيين :  
Schools for Agricultural Producers.

وتتراوح مدة الدراسة بين سنتين وثلاث سنوات وتنعقد الدراسة

بعد انتهاء العمل أو فى فترات تخلخل العمل الزراعى • وتتوسع هذه المدارس  
توسعا سريعا ويزداد عدد خريجها سنويا •

**أما النوع الثانى فهو مدارس الشباب الريفى :**  
Schools for Rural Youth

ومعظم المتحقين بها من الشباب حول سن العاشرة ، وتمثل النساء نسبة  
عديدة تقرب من النصف ومدة الدراسة سنتان وقد نجحت هذه المدارس فى  
تزويد خريجها بأساليب تطبيق الوسائل الحديثة فى الزراعة •

ولا نفسى فى هذا المجال التدريب الخاص لمديرى العمال ويؤكد دائما  
ضرورة الربط الوثيق بين العمل الانتاجى والعملية التعليمية حتى يكون تدريب  
طائفة المشرفين والاداريين على أساس الخبرة الفعلية بالعمل الانتاجى متفادين  
بنلك الصراع التقليدى بين العمل اليدوى والذهنى •

هذا وتقدم جامعات العمال Workers Universities ما يسد الحاجات  
التربوية المختلفة للقوى العاملة : الثقافة العامة ، التدريب الفنى ، التربية  
الايدىولوجية والسياسية •••

ومن ناحية أخرى فانه يسمح للكبار من العامل المهرة ممن قضوا ما لا  
يقبل عن ثلاث سنوات فى العمل بالالتحاق بالمدارس الثانوية المهنية: Secondary  
Vocational Schools على أن يكونوا ممن أتموا المدرسة الابتدائية ذات  
الثمانى سنوات وتستغرق الدراسة ما يقرب من أربع سنوات فى مدارس مسائية  
وتتم اائل الدراسة مع مثيلتها فى التعليم النظامى وتنتهى بنفس الدبلوم  
الذى يحصل عليه الطلاب النظاميون •

**مراكز التدريب المهنى :**  
Centers For the Vocational Training of Workers.

وتهدف الى تدريب العمال غير المهرة على الأعمال البسيطة وتنشؤها  
للؤسسات الاقتصادية وتستغرق برامجها من ثلاثة أسابيع الى أربعة أشهر  
وبالنسبة لمن يتم المرحلة الابتدائية منهم تعطى لهم مواد الثقافة العامة الى  
جانب التدريب المهنى •

وقد انتشرت فكرة هذه المراكز فى مجال الزراعة وتهتم أيضا المنظمات

العمالية بتشجيع نظام التلمذة الصناعية لمزيد من المقابلة بين التدريب الفنى  
والاحتياجات الاقتصادية .

### تعليم الكبار والتنمية فى الهند (١) :

تنبه القائمون على الصناعة الى الحاجة الى القوى العاملة المستتيرة  
التي تستطيع تطبيق الأساليب الحديثة حيث أن الصناعة الحديثة لا يمكن أن  
تقوم لها قائمة بدون العمال المهرة المدربين وعلى هذا الأساس فقد وضعت  
ترتيبات محو الأمية بين العمال .

وقد وضعت اللجنة المركزية لتعليم العمال نصب أعينها النهوض بالوعي  
العام بين العمال فيما يتعلق بمشكلاتهم الاقتصادية وواجباتهم كأعضاء فى  
الاتحادات العمالية وكمواطنين فى المجتمع . . . . . وكان لخطة تعليم العمال  
ثلاثة جوانب تشمل تدريب : الاداريين والمشرفين ، مدرسى العمال ، العمال .  
وقد قامت اللجنة بانجازات ضخمة فى هذا المجال .

وقد استطاع برنامج التدريب عن طريق التلمذة الصناعية فى ظل قانون  
التلمذة الصناعية لسنة ١٩٦١ أن يقابل الحاجة الملحة العاجلة الى التدريب  
الحرفى والفنى وبمقتضى هذا القانون فإن على المصانع أن تدرب عددا من  
الصبيان يتناسب مع عدد عمال المصنع ، وتتراوح مدة التلمذة بين ستة شهور  
وأربع سنوات ، كذلك تعد برامج خاصة للمشرفين على العمال فى فترات  
دورية . وقد أنشأت بعض المؤسسات الصناعية أقساما خاصة لتدريب هيتها  
العمالية على مختلف المستويات وتخصص هذه المؤسسات لهذه البرامج  
التدريبية جانبا هاما من ميزانيتها السنوية .

أما فى مجال الزراعة فقد بدأ فى تطبيق مفهوم التربية الوظيفية ومحو  
الأمية الوظيفى - السابق الإشارة اليه . كما يجذب المسئولون طريقة المشروع  
فى تعليم القراءة والكتابة حيث يتولى الفلاحون مسئولية تنفيذ أحد المشروعات  
ذات الأهمية الخاصة للبيئة المحلية كإصلاح الطرق وتجفيف المستنقعات  
وإستصلاحها لأغراض الزراعة . . . . . مما يجعل للعملية التعليمية هدفا ومعنى

وفى معظم جمهوريات أمريكا اللاتينية نجد أن القوى العاملة المبررة

---

(1) Anil Bordia, Kidd J.R. and Draper J.A. «Adult Education  
in India», Nachiketa Publications Ltd., Bombay, India,  
1973, pp. 475-477.



أصبحت أساسية لتحقيق مستويات اقتصادية واجتماعية أفضل وأصبح من الضروري القضاء على الأمية التي تشكل عقبة كبيرة تعترض خطط التنمية. ففي كولومبيا (١) نجد أن مفهوم محو الأمية الوظيفي يطبق بصورة ما فلا توجد جهة واحدة متخصصة ومستولة عن محو الأمية بل يتعاون في ذلك أكثر من وزارة وأكثر من جهة فتتعاون وزارة التربية مع جميع الوزارات في هذا الشأن فعلى سبيل المثال أسهمت وزارة الزراعة بنصيب وافر في التعليم الريفي للكبار منذ سنة ١٩٤٦ من خلال العمل الميداني وهناك عدد كبير من النوادي الريفية تضم عددا ضخما من الأعضاء من الجنسين على السواء يقومون بمختلف المشروعات الزراعية تحت القيادة الرشيدة لناديهم ، فمحو الأمية ليس هدفا في ذاته بقدر ما هو وسيلة لاحاطة المزارعين بالوسائل التكنولوجية الحديثة وتعريفهم بكيفية تطبيقها .

ان توجيه التعليم الريفي للكبار نحو التنمية الريفية ليس من سمات الدول النامية فحسب بل تهتم به الدول المتقدمة أيضا بصورة أو بأخرى ففي إنجلترا على سبيل المثال ازدهر التعليم الريفي للكبار في أعقاب الحرب العالمية الثانية بعد أن تبين ضرورة ازدياد الاعتماد على الانتاج الزراعي المحلي فاهتم هذا التعليم بمضاعفة الجهود في مجال الزراعة لزيادة الانتاج واهتمام الصناعات الريفية هذا بالإضافة الى مزيد من الاهتمام بالحياة الاجتماعية في الريف ومحاولة اصفاء لون من البهجة عليها (٢) .

### تعليم الكبار في المدن :

لتعليم الكبار في المدن أهمية خاصة فليسكان المدن تأثير كبير المدى على الاريافيين وستظل المدن لأزمنة كبيرة قادمة في مركز القيادة بالنسبة للقرى تمثل بالنسبة لها النمط الحضاري التقدمي مما يعرض الجهود التربوية المبذولة في المناطق الريفية لأخطار كبيرة اذا ما أخطأت المدينة القيادية . وعلى ذلك فمن الضروري مراعاة اعتبارات معينة عند وضع برامج تعليم الكبار في المدن منها أن صراع الجماعات أقل في الريف منه في المدن وأن روح التماسك الاجتماعي أقل في المدن عن نظيرتها في الريف مما يعرض السكان في المدن لكثير من الاتجاهات الهدامة المضادة للمجتمع .

---

(1) Laurence Gale, «Education and Development in Latin America», Routledge and Kegan Paul, London 1969, p. 117.

(2) Poster, C. D., «The School and the Community», MACMILLAN, 1971, p. 51.

ان تفاوت المستويات الاقتصادية والاجتماعية فى المدن قد توحى للبعض بنوع من عدم الثقة فى النظام الاقتصادى والاجتماعى القائم مما يؤدى بهم الى ممارسة أعمال تنطوى على عدم تقدير للمسئولية الاجتماعية ، كما أن الضغوط الاقتصادية أشد قسوة على المواطنين فى المدن عنها فى الريف فهم يتعرضون لألوان من الاحباط أشد من زملائهم فى الريف مما قد يززع سلطان القيم والمثل لديهم . فعدم الاستقرار النفسى الذى تعاني منه قطاعات معينة فى المدن معقدا فى أصوله وأسبابه لدرجة تجعل أساليب التوجيه الاجتماعى قليلة الجدوى مما ينبه الاذهان الى ضرورة أن تتجه تربية الكبار فى المدن وجهات معينة بحيث لا يكون الهدف مجرد محو الأمية بل تنمية التماسك الاجتماعى والتفاهم بين مختلف الطوائف الاجتماعية ذات المصالح الاقتصادية المتباينة فالمصراع فى سبيل الحصول على العمل وتحسين نوعيته والرغبة فى تحسين مستوى المعيشة أكثر وضوحا فى المدن مما يتطلب تعدد وتنوع برامج التعليم للكبار فى المدن مع مراعاة هذه الجوانب النفسية .

وهناك كلمة عن تعليم الكبار من النساء فى المدن لأنه اذا ما تركنا جانبا النساء العاملات نجد أن حياة جانب كبير منهن تميل الى الفراغ وعدم الانتاج مما يشكل خطورة بصورة ما على المجتمع ، فمن الضرورى استغلال هذه الطاقات المعطلة وتوجيهها نحو شئ مفيد . مثال ذلك المجالات الاجتماعية التى تمثل قوة كبرى اذا ما أحسن توجيهها خاصة وأن المرأة أكثر استجابة لمثل هذه المجالات من الرجل .

ولا ننسى ما ترتب على التقدم من آثار فى حياة المرأة المنزلية فقد انتشرت الأجهزة والآلات فى المنازل وما كان كماليا منها أصبح ضروريا اليوم مما يحتم على برامج تعليم الكبار من النساء أن تجعل ضمن محتوياتها كيفية ادارة هذه الأجهزة وصيانتها والكشف عن عيوبها البسيطة بما يحقق أكبر فائدة ممكنة مع أقل تكلفة .

وخلاصة ما تقدم أن تطبيق مفهوم محو الأمية الوظيفى وربط برامج تعليم الكبار بالتنمية يضيف الفاعلية على هذا المجال من مجالات التربية ويمكن أن نضيف فى هذا الصدد بعض العوامل الأخرى مثل :

#### ( أ ) الجهود الأهلية الحرة ودورها فى تعليم الكبار :

تسهم الجهود الأهلية الحرة التى يقدمها الأفراد والجماعات بدور فعال فى حركة محو الأمية وتعليم الكبار فهى تملك قدرة أفضل ومزايا أكثر من تلك التى تملكها الدولة فى هذا المجال من ذلك حرية الحركة والتخطيط والتجريب ،

الا أن هذه الجهود الحرة لا تؤتي ثمارها الا اذا كان القائمون بها على دراية فنية بمهمتهم . واذا كان نقص الامكانيات قد يحد من نشاط الهيئات الحرة المتطوعة في مجال تعليم الكبار فان دور الدولة في هذه الحالة أن تقدم المعونة بمختلف صورها على ألا يكون ذلك يقصد التحكم أو التسلط خاصة اذا ما كانت هذه الهيئات تملك القدرة على رسم برنامج فعال وتعبئة القطاع النشط في المجتمع - قطاع الشباب والطلاب - لتنفيذه .

ومن الضروري أن يسبق اشتراك الطلاب في حملات محو الأمية وتعليم الكبار تنظيم برامج تدريبية لهم تمكنهم من تفهم العمل المسند اليهم والذي يتضمن تدريب بعض الأفراد من الريفيين للعمل كمعلمين في فصول محو الأمية والاستمرار في هذا العمل بعد أن يترك الطلاب القرى على أن يقتصر عمل هؤلاء الطلاب بعد ذلك على التفتيش على هذه الفصول بصفة دورية للاطمئنان على حسن سير الدراسة طبقا للخطة الموضوعية .

وجدير بالذكر أن هذه السياسة نجحت نجاحا ملحوظا في منطقة غرب البنغال بالهند (١) . كما أن القلاميذ رحلوا مسافات بعيدة في شمال البنغال على أقدامهم لتنفيذ البرامج الموضوعية لمحو الأمية . . . ويشير ذلك الى أهمية أن يوضح في أذهان الطلاب أن الدور الذي يقومون به في مكافحة الأمية يتطلب روحا ثورية تحتاجها بلادهم النامية . فالأمية في الاتحاد السوفييتي لم يكن القضاء عليها الا حينما قامت حركة شعبية شاملة قام فيها الشباب والطلاب بدور قيادي .

ومما يسهم في نجاح الجهود التي تبذلها الهيئات المتطوعة الحرة اشتراك كافة قطاعات المجتمع في عملها مما يشعر المجتمع جميعه بمدى مسئوليته تجاه تعليم الكبار ومما يؤكد أهمية هذا الاتجاه أن بعض مراكز محو الأمية التي أنشئت في غرب البنغال والتي اعتمدت على معونات خارجية ولم تنجح في اجتذاب اهتمام الأهالي قد أغلقت ولم تستمر في حين نجحت واستمرت المراكز التي حازت اهتمام الأهالي فمنحوها الأرض وبنوا بأنفسهم الأكواخ الصغيرة والمدارس البسيطة .

---

(1) Maitra, Satyen, «Adult literacy — a case for Voluntary movement», Education quarterly. Vol. 20, No. 2 (July 1968), p. 26.



## (ب) اعداد المعلم :

يحسن أن يقوم بالتدريس فى برامج محو الأمية الوظيفى أشخاص لهم صلة بظروف الدارسين من الكبار مثل المشرف العمالى فى المصنع أو موظف الزراعة فى المناطق الريفية ٠٠٠ وذلك بعد اعدادهم وتدريبهم على هذا العمل . ولعل فى الإشارة الى البرنامج التجريبى لمحو الأمية للكبار الذى طبق فى تنزانيا (٢) ما يوضح هذا الأمر .

روعى فى هذا البرنامج الربط الوثيق بين محو الأمية والمهارات الفنية اللازمة لتطوير الزراعة وخاصة فى مجال زراعة القطن ويتضمن البرنامج المهارات الأساسية ( قراءة وكتابة وحساب ) وخبرة فى استخدام هذه المهارات لحل مشكلاتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

أما الأنشطة التى حددت للبرامج فتضمنت : فتح فصول لمحو الأمية لتعليم المبادئ الخاصة بالمهارات الأساسية ، تنظيم عروض سينمائية عن زراعة القطن ، تنظيم برامج عن الزراعة والصحة والتغذية . وفيما يتعلق بتنفيذ البرنامج فقد قسم العمل بين المدرسين والاختصاصيين الزراعيين ولو أنه كان مفضلاً أن تقوم الطائفة الأخيرة بالعمل كله نظراً لأن البرنامج كان موجهاً للفلاحين ولكن لم يكن هناك العدد الكافى منهم لتغطية احتياجات البرنامج .

وقد كان هؤلاء الاختصاصيون مدربين فنياً على هذا العمل وكانت عليهم مهام متعددة يجب أن يقوموا بها فى إطار البرنامج الموضوع : الاتصال بالفلاحين وخاصة الأميين منهم وتكوين علاقات ودية معهم قبل فتح الفصول لمحو الأمية وبعدها بهدف الحد من ظاهرة التسرب والقيام بالأنشطة داخل وخارج فصول المدرسة ويدخل فى ذلك قراءة الصحف الريفية والاستماع الى الاذاعة وتنظيم حلقات المناقشة ٠٠٠ وفى إطار هذه التجربة وضعت خطة لاعداد المعلمين :

---

(2) Bhola, H. S., «Description of a training programme for literacy teachers and their trainers», Indian Journal of Adult Education. Vol. XXXI, No. 5, (May 1970). pp. 6-14.

فكان يجرى اختبار للمرشحين للعمل فى هذا البرنامج وقد وقّع الاختيار فى المنطقة التى كانت تجرى فيها التجربة على بعض الأفراد المنتهين من المرحلة الابتدائية الذين قضوا معظم حياتهم فى المناطق الريفية وقد اشترط أن يكونوا من عائلات تعمل فى فلاحه الأرض وكانت المهمة المطلوبة منهم سهلة ولذلك كان تدريبهم بسيطاً فلم يكن من المطلوب منهم أن يضعوا المنهج بأنفسهم فقد حددت لهم المواد والدروس التى سوف يقومون بتنفيذها • أما المدربون الذين يسند اليهم أمر تدريب هؤلاء المعلمين فقد كانوا من الاخصائيين والمشرقيين الزراعيين ولذلك كانت لديهم خبرات واسعة بالمجتمعات الريفية وأساليب تطوير المجتمع وقد حدد لبرنامج تدريب المعلمين أربعة أسابيع يستطيعون خلالها الحصول على الأساسيات اللازمة للقيام بعملهم •

وقد تضمن هذا البرنامج فى أسبوعه الأول تبصير الدارسين بمفهوم محو الأمية الوظيفى وأهميته فى عملية التنمية وأحاطتهم بأساليب العمل مع الكبار واختلافها عن أساليب العمل مع الصغار وإمكانية الاستفادة من خبراتهم عن طريق المناقشة • أما الأسبوع الثانى فقد تضمن نوعية المعلمين بكيفية تنسيق عملهم مع النشاط الزراعى فى المنطقة وربطه بعمليات القراءة والكتابة والحساب هذا بالإضافة الى تدريب المعلم على استخدام الوسائل السمعية والبصرية • وتضمن الأسبوع الثالث تدريباً لمعلمين على تدريس المهارات الأساسية من كتابة وقراءة وحساب • وفى الأسبوع الرابع تم تدريب المعلمين على أساليب إدارة الفصل وتوجيه الدارسين واعداد السجلات واختبارات كما تم أيضاً تقييم برنامج التدريب فى نهاية الأسبوع الرابع •

هذا وقد تم تنظيم برنامج تدريبى آخر مدته ستة أسابيع لتدريب المشرقيين والاختصاصيين الزراعيين الذين يقومون بتدريب المعلمين •

**على ضوء ما تقدم نوجز هذه المقترحات فى مجال تعليم الكبار بمصر :**

١ - يجب أن يسير محو الأمية جنباً الى جنب مع تعليم الأطفال الملزمين فى خطة متكاملة •

٢ - التبصير بأهمية تعليم الكبار وحقيقة دوره فى التنمية الاقتصادية كانت أم اجتماعية •

ويتطلب ذلك تطبيق مفهوم محو الأمية الوظيفى الذى يرتبط بالعمل وتأكيد

الجانب الوظيفى فى تعليم الكبار - فما زالت البرامج التقليدية لمحو الأمية هى السائدة - أى أن نمد المعلم بالتعليم والتدريب الذى يتصل مباشرة بمتطلبات عمله - كما سبقت الإشارة فى الدراسة المقارنة - وفى هذه الحالة لا يصح أن تعطى المواد الدراسية على شكل مواد منفصلة كما هو الحال فى البرامج الأكاديمية التقليدية إنما فى صورة متكاملة مترابطة - هذا مع التأكيد بأن محو الأمية ليس هدفاً فى ذاته بقدر ما هو وسيلة للاحاطة بالوسائل التكنولوجية الحديثة وكيفية تطبيقها -

٣ - يرتبط بما سبق توعية الدارسين بأن برامج محو الأمية وتعليم الكبار ستؤدى بالتبعية الى زيادة فى الدخل لمستوى المعيشة هذا بالإضافة الى زيادة فى الدخل وتحسين مستوى المعيشة هذا بالإضافة الى تنمية اتجاهات اقتصادية سليمة عن طريق المام الدارس ببعض الجوانب الحسابية مثل : الدخل ، المنصرف ، وموازنة الاثنين ....

٤ - يمكن القول أن مجالات تعليم الكبار بالنسبة للعمال تتضمن هذه الجوانب:

١ - الأساسيات فى القراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات العامة -

ب - انشاء مؤسسات التعليم الفنى ومراكز التدريب على مختلف المستويات والتى تعد الملتحقين بها للانتاج فى شتى المجالات الاقتصادية على ألا يشترط للالتحاق بها الحصول على مؤهلات دراسية معينة على نسق ما سبقت الإشارة اليه فى يوغوسلافيا خاصة -

ج - الثقافة العمالية فى اطار أهداف وقيم نقاباتهم العمالية مما يتيح الفرصة لخلق القيادات الصالحة بينهم ، وعلى ذلك يصح أن تضع نقابات العمال بنفسها برامج تعليم الكبار بما يتناسب مع ظروفها واحتياجاتها وأهدافها -

وخلاصة القول أن برامج محو الأمية وتعليم الكبار يجب أن ترتبط بالعمل وأن توجه نحو النمو الاقتصادى فقد تبين أن ذلك يمثل أقوى الدوافع لاقبال الكبار على التعليم حيث أن الجوانب السياسية والقومية تلعب فيها وسائل الاعلام وخاصة الاذاعة والتليفزيون الدور الكافى ، ويفيد فى هذا المجال احياء الحرف المحلية ، وكثير منها فى سبيله الى الانقراض فقد أدى عدم ارتباط التعليم بالعمل الى رغبة كل من ألم بقسط من التعليم فى العمل المكتابى والترفع عن العمل اليدوى -

٥ - يجب أن تختلف فلسفة تعليم الكبار فى المدن عنها فى الريف لاختلاف مواقع اقبال الكبار على التعليم فى كل من الريف والمدن -

٦ - تشجيع الجهود الأهلية الحرة فى مجال تعليم الكبار وفى هذه الحالة يكون



تدخل الهيئات الحكومية بقصد تقديم المعونة لا يقصد الرقابة والسيطرة .

٧ - تدريب من يقومون بالتدريس فى برامج محو الأمية الوظيفى وتعليم الكبار على أن يكونوا ممن لهم صلة مباشرة بعمل الدارسين مثل المشرفين العماليين بالمصانع والعاملين بالزراعة فى المناطق الريفية وهؤلاء عليهم العماليين بالمصانع والعاملين بالزراعة فى المناطق الريفية وهؤلاء عليهم اقناع الدارسين بفاعلية العمل الزراعى بما يقلل من سيل الهجرة المتدفق من الريف الى المدن .

\*\*\*

# نقاية المعلمين

## بين النقد والنقض

### ١ - الاستقلالية النقابية

للدكتور محمود قمبر  
كلية التربية جامعة عين شمس

فى بعض البلاد التى لا تتوافر فيها حرية التعبير تبدو الدولة بكافة مؤسساتها وكأنها مقدسات لا تمس ، أو كأنها جزء من نظام الحياة الطبيعى قائم بذاته يرتفع فوق مستوى النقد أو النقض . ولقد عاشت مصر فترة كانت الدولة فيها تحمى مؤسساتها وكأنها منشآت عسكرية يمنع الاقتراب منها أو التصوير ، وكانت تحتكر فيها سلطة الأمر والتوجيه وكأنها مناطق صيد محرمة على الآخرين . وهكذا ماتت النقابات العامة فى مصر حتى فى ضمائر العاملين بها أو المشتركين فيها ، ولم تعد النقابات بحق قوى مؤثرة فى المجتمع أو « مدارس للأمة » كما أريد لها أن تكون فى مطالع هذا القرن العشرين (١) .

ومع طرحنا لعوامل الخوف والتحفظ تبعاً لما يتيح لنا احساسنا بالتححرر ، ومع طرحنا كذلك لعوامل التسبب أو التهور تبعاً لما نقدره من عظم المسئولية . سوف نبحث فى هذه الدراسة عن مدخل موضوعى لتقييم فعالية التنظيم النقابى للمعلمين فى مصر على أسس علمية مع شىء من الإيجاز والتركيز .

### مفهوم النقابة فى العصر الحديث :

بعيدا عن التعريفات الاصطلاحية ، فإنه يمكن تصور النقابة كمنظمة دائمة للمهنيين فى قطاع معين ، تتركز فيها السلطة المهنية العليا التى يمنحها لها قانون انشائها والتى تنظمها لأحتتها الداخلية ، وبها تؤثر فى المجالس التشريعية والتنفيذية والإدارية والرقابية التى تمس من قريب أو بعيد مناشط المهنة وأحوال المهنيين .

---

(١) انظر عدد الأهرام الصادر فى ٧ أبريل ١٩١٠ م .

وهذا التصور يمثل انطلاقة واسعة لمفهوم النقابة التي تخطت - في مسار تطورها - مرحلة المطالب المادية الى مرحلة تخطيط القواعد العامة لاستراتيجية العمل المهني - الذي لا تقتصر حدوده على جماهير العاملين بالمهنة ، وانما يتعدى ذلك الى جماهير المستفيدين أو المنتفعين بالخدمات المهنية . واذا كانت رسالة التربية لا تمس فقط قطاعات شعبية واسعة ، وانما تمس كل جماهير الشعب ، بل وكل فرد في المجتمع ، فان نقابة المعلمين تصبح من أهم النقابات التي تلعب دورا متعاظما في المجتمع الحديث ، بل ان بعض نقابات المعلمين أصبحت تكون « امبراطوريات » مهنية تعمل لها الحكومات ألف حساب (٢) .

### نقابة المعلمين في ميزان النقد :

وفي ضوء هذا التصور ينصب نقدنا على ثلاثة جوانب رئيسية تتصل بمبدأ استقلالية النقابة ، وبهيكلها الوظيفي ، وبوظائفها المهنية والاجتماعية .

ان استقلالية النقابة تعني حق الأعضاء المهنيين في ممارسة أنشطتهم النقابية بحرية تامة دون تدخل من أي سلطة خارجية لا تستند الى شرعية قانونية في مثل هذا التدخل . ومفهوم الاستقلال النقابي 'Autonomie' شيء يختلف عن مفهوم الاستقلال السياسي 'Independence' ، فالنقابة - كأي مؤسسة اجتماعية - تدين بالولاء للدولة وتخضع لنظامها العام ، ولكن النقابة في مجال عملها لها حق السيادة المهنية على أعضائها كما أن للدولة حق السيادة الوطنية على رعاياها .

والملاحظ ان هذه الاستقلالية تتهددها عوامل ثلاثة :

- وصاية تشريعية وحكومية .
- سيادة إدارية أو غير مهنية .
- تحد منظم لقوى المجتمع الخارجية .

والواقع التاريخي يبرهن على معاكسة السلطة الحاكمة في مصر لكل نمو حقيقي في المنظمات النقابية بقصد اضعاف فعاليتها ، وضبطها في مسالك محكومة ، ووسائلها التقليدية لا تخرج عن دس ممثلين لها داخل النقابة يحتلون المناصب المؤثرة فيها ، وينشرون تيارات تروج لنفوذ السياسة الموجهة للسلطة .

---

(٢) لقد بلغ عدد المدرسين في أمريكا أكثر من مليونين ، وفي الهند حوالي أربعة ملايين ، وفي الصين أكثر من ستة ملايين معلم .



أو تعمل على تنمية عوامل الخلاف والشفق بين الكتل النقابية المتنافسة مما يقضى على وحدة النقابة ويمنع قيام استراتيجية قادرة على مواجهة السلطات

ونتمس بصمات هذه الوصاية واضحة في القانون رقم ٢١٩ لسنة ١٩٥١ ، وهو أول قانون ينص على انشاء نقابة المعلمين ، اذ استطاع حزب الوفد عند عودته للحكم أن يعزز من شعبيته باسترضاء الكتل الجماهيرية المنظمة بالشكل الذي يعكس في الوقت نفسه مفاهيم الطبقة الاجتماعية داخل نقابة المعلمين ، فعمل - وله الأغلبية العددية في البرلمان - على تصنيف المعلمين إلى فئات ثلاث لكل منها مركز محدد في سلم القيم الاجتماعية والوظيفية والنقابية ، وجعل للفئة الأولى ( أ ) مكان الصدارة ( وهي فئة المؤهلات الفنية الجامعية ) في تنظيمات النقابة وربطها بسياسته . واحتل المدرسون بالتعليم الإلزامي الدرجة الدنيا ( ج ) مع أنهم كانوا دعاة الوفد في قواعدهم الشعبية المنتشرة في كل مكان . وتشاء ثورة يوليو ١٩٥٢ أن تجمد الوضع النقابي حتى جاءت صراعات السلطة بين القيادات الحاكمة في أوائل عام ١٩٥٤ ، وكان لابد من جذب أكبر تجمع مهني يساند الجناح الثوري المتحضر للسلطة ، فانتخب أول مجلس تنفيذي في أول اجتماع تعقده الجمعية العمومية في ١٨ فبراير ١٩٥٤ ، وتحذف الفئة الثالثة اكتفاء بفئة أصحاب المؤهلات العليا وفئة أصحاب المؤهلات الوسطى والدنيا . وتلزم الثورة - بعد أن قضت على الكتل السياسية الحزبية - نقابة المعلمين - كغيرها من الفئات - بالتبعية السياسية التي لا تنافس ولا تعارض ولا تقوم بأساليب الحركات النقابية المعروفة في المطالبات والمساومات والاضرابات ، فالنقابة « هدية الثورة إلى المعلمين » ولا يصح أن تثور على السلطة التي منحها الوجود . وتأتي الحكومة بقيادات موالية طيبة ، كما تبعث برجال مخابراتها لمراقبة الاجتماعات النقابية ، وتستبعد من بين الأعضاء القيادات الشعبية غير الرسمية .

ولا نجد في المجلس التشريعي قوة تمثيلية للمعلمين تستطيع أن تدافع عن حقوقهم من خلال التشريعات النقابية التي تمس المهنة والمنظمة (٣) . وذلك عكس ما نراه في بعض الدول الأخرى متقدمة ونامية . ففي انتخابات ١٩٥١ بفرنسا تجد واحدا وثلاثين مدرسا بالتعليم الابتدائي وثلاثة وخمسين مدرسا بالتعليم الثانوي أعضاء في الجمعية الوطنية ، وفي انتخابات ١٩٥٨

---

(٣) لا تزيد نسبة المدرسين الأعضاء بمجلس الشعب عن ١٪ من مجموع ممثلي الأمة .

ينجح ٣٥ مدرسا ابتدائيا و ٤٦ مدرسا ثانويا (٤) وفي ايطاليا نجد ١٦٪ من البرلمانيين في انتخابات ١٩٤٦ من مدرسي التعليم الابتدائي وحده (٥) كما نجد من بين مدرسي التعليم البريطاني عددا كبيرا اعضاء في البرلمان وفي المجالس المحلية وفي اللجان التربوية ، ويقوم اتحاد المعلمين القومي بدفع تكاليف انتخابات الاعضاء وحملات الدعاية لهم سواء اكانوا من حزب المحافظين أو من حزب العمال (٦) • بل ان بلدا متخلفا كفانا فيه نسبة كبيرة من المعلمين اعضاء في البرلمان تقدر بحوالى ٢٩٪ وذلك في انتخابات ١٩٥٤ (٧) •

وغياب المدرسين على المسرح التشريعي يمثل نقطة ضعف بارزة تؤثر في فعالية التنظيم النقابي وايجابية العمل المثمر ، وأكبر مثال لذلك ما حدث ابان اصدار قانون ١٩٦٩ والذي خرج على يد صنائع السلطة ضد رغبة الطلاب التقدمية من المعلمين (٨) •

كما يغيب المدرسون في مصر كذلك عن مراكز اتخاذ القرارات في المجالات السياسية والتربوية ، فليس من بينهم عضو بارز في قيادة الاتحاد الاشتراكي وليس لهم ممثلون مختارون في المجالس المحلية ، أو في المجلس القومي للتعليم، أو في المركز القومي للبحوث التربوية ••• قد يوجد بعض الاداريين الكبار من رجالات وزارة التربية والتعليم لكنهم يعكسون وجهة النظر الحكومية والتي

---

(٤) أنظر

Bodin (L.), *Les intellectuels*, Paris, P.U.F., 2ème éd., 1964, p. 80

(٥) المصدر السابق ، ص ٨١ •

(٦) أنظر

Baron (G) and Tropp (A.), «Teachers in England and America», in Halsey (A. H.) and others, *Education, Economy and Society, A Reading in the Sociology of Education*, New York, The Free Press, 5th ed., 1969, p. 553.

(٧) أنظر

**Le Monde, 9-11-1968**

(٨) محمود عبد العزيز يوسف « محنة السلبية في نقابة المهن التعليمية » في صحيفة التربية ، ابريل ١٩٧٦ ، ص ١٦ - ١٧  
وانظر كذلك أديب ديمتری « نقابة المعلمين وقضية الديمقراطية في التعليم » ابريل ١٩٧٦ ، ص ٦٧ •

قد تفرض كرها أو طوعا على جموع المعلمين • ولم يكن من قبيل الصدفة أن تفرض الحكومة على نقابة المعلمين بوزير التعليم الذي تربع على عرش النقابة منذ انشائها حتى انتخابات ١٩٧١ ، وأن يرأس النقابات الفرعية مديرو التعليم المعلمين بالمحافظات • ولقد صار هذا تقليدا سياسيا ونقابيا وبالذات في نقابة المعلمين • ولا ندري كيف يسوغ ذلك المنطق الذي يجمع بين الأضداد إلا أن يكون العمل النقابي من أجل الشكل كل الشكل في إطار « الضبط والربط » ، ولم يبق إلا أن توضع النقابة داخل مبنى الوزارة كما هو الحال في تايلاند (٩)

انه تأكيداً لحرية المدرسين الفرنسيين في مجال عملهم الذي يحدده قانون النقابة فإنه لا يدخل في مجالس النقابة أي مسئول سياسي أو إداري يبدأ بشغل منصب سكرتير تنظيم سياسي أو سكرتير بلدية اقليمي (١٠) • كما أن التقليد المتبع في النقابة الفرنسية لمعلمي الابتدائي يجبر السكرتير العام ( النقيب ) متى بلغ الخامسة والخمسين أن يعتزل منصبه حتى يتترك مكان القيادة لشباب المدرسين (١١) •

ان الخطورة التي يمثلها نفوذ الإداريين في مجالات العمل النقابي لا تكمن في وجودهم كأفراد يحتلون المراكز المؤثرة في سياسة المهنة ولكن في وجودهم كطبقة تختلف اهتماماتها عن اهتمامات المدرسين العاملين في الفصول • قد يخرج هؤلاء الإداريون من بين صفوف المعلمين ، ولكن بعد أن يكون الزمن قد باعد بينهم وبين سنوات عملهم كمدرسين ، كما يعطيهم وضعهم الجديد عالما مهنيا آخر له قيمه ورموزه الخاصة ، انهم يصبحون كالمثقفين الذين خرجوا من بين صفوف الفلاحين كثيرا ما يتنكرون لأصولهم وبيئاتهم • ولهذا فان ليبرمان - رائد التمهين التربوي في أمريكا - يعتبر خلاص نقابات المعلمين

(٩) أنظر

Heenan and Wronski, «Thailand» in Blum (A.), **Teacher Unions and Associations, A Comparative Study**, U.S.A., Illinois Pres., 1969, p. 280-281.

(١٠) أنظر

**Guide des jeunes**, Paris, Sudel, 5ème éd., 1957, p. 95.

(١١) أنظر

**Le Monde**, «La force tranquille des instituteurs», du 14 janvier 1976.



من نفوذ الاداريين أكبر انتصار تحقّقه التربية في عالمنا المعاصر (١٢) •

ونقابات المعلمين في الدول الديمقراطية التي سبقتنا على طريق التقدم تحرص على تأكيد سياستها المهنية المستقلة بالرغم من تعدد التيارات السياسية لأعضائها ، ولا تتحرك الا بوحى من مصلحتها الخاصة كنقابات مهنية ، وليس في هذه النقابات من طائفة تحتكر المصالح النقابية لحسابها ، ولا تأخذ برأى الأغلبية دون احترام لرأى الأقلية ، وأفساح مجال لصوت المعارضة داخل النقابة ، فديمقراطية العمل في أى مؤسسة لا تعنى : « صوت واحد ورأى واحد »

ان الديمقراطية اذا كانت ضرورية في المجتمع فانها أكثر ضرورة في مجتمع المدرسين لأنها في ظلها يمكن ترسيخ مبادئ التمهين التربوى وخلق الظروف المناسبة لازدهار المهنة وتأصيل قيمها وإثبات فعاليتها • ولا يتأتى ذلك الا بإئتلاف صفوف المعلمين ووتحيد كلمتهم حتى يمكنوا كجماعة منظمة من مواجهة التحديات •

ولهذا وجب على المدرسين أن يعاودوا النظر في الهيكل التنظيمى لنقابة المعلمين ، وفي طبيعة الوظائف التى تمارسها اذا أرادوا أن يجعلوا لمهنتهم صلاحية البقاء وقدرة المنافسة •

وذلك موضوع مقالنا القادم ان شاء الله •

---

(١٢) أنظر

Lieberman (M.), «The Influence of Teacher's Organizations upon American Education», in: Linton and Nelson, Patterns of Power, New York, Pitman puh. Cor., 1968, p. 583.

# أهمية مفهوم الأداء فى اعداد المعلم

دكتور أحمد حسين اللقانى  
كلية التربية  
جامعة عين شمس

لا يمكن لأى جهد تربوى يستهدف الاصلاح والتطوير أن يغفل أو يقلل من أهمية قضية تربية المعلم ، ذلك أنه لا يزال أحد العوامل الرئيسية فى توجيه التطور التربوى ، ومعنى ذلك أنه مهما توافر من مبان مدرسية ومناهج ووسائل وتقنيات حديثة وأنماط ادارية وأساليب اشراف وتوجيه على قدر كبير من الكفاية والعصرية فانها لن تستطيع أن تحدث التطوير المطلوب دون معلم له من الصفات الشخصية والمهنية التى تمكنه من احداث نوع من التكامل بين هذا كله وترجمته الى مواقف تعليمية على درجة كبيرة من الفعالية والثراء . ومن هنا فان اغفال تربية المعلم على أسس سليمة فى معرض بحث ودراسة قضايا ومسائل التعليم انما يعد جهدا ضائعا سيؤدى الى تخريج معلم ذى انتاجية محدودة غير قادرة على تحمل أعباء المهنة ، ومن ثم يصبح أشبه بمتسلق الجبال غير المتمرس والذي يترنح طوال الرحلة بل ويزداد ترنحه عند القمة . .

اننا لا نريد معلما أى معلم ، انما نريد معلما تتحدد مواصفاته فى ضوء فلسفة المجتمع وآماله وتطلعاته وفى ضوء طبيعة العصر بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية وفى ضوء مستقبل ملئ بالتحديات والصراعات . ومن ثم فان القضية ليست حذف قدر من المادة العلمية أو اضافة أجزاء منها الى مقررات وبرامج اعداد المعلم أو تدريبه وانما القضية هى : ما هو المطلوب من المعلم من حيث الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارات - بأنواعها ومستوياتها المختلفة - لكى يمارس أدواره على نحو طيب ؟ اننا اذا لم نبدأ من هذا المدخل نكون قد وضعنا أنفسنا فى موضع أولئك الذين طالبوا سعد زغلول بتغيير غطاء الرؤوس حيث قال لهم « قبل أن نغير غطاء الرؤوس يجب أن نغير أولا ما فى الرؤوس !! »

ويعتبر مفهوم الأداء (Performance) فى تربية المعلم من أبرز المفاهيم فى هذا المجال ، وهو يقوم على أساس رفض الفكرة القائلة بأن اعداد

المعلم قبل الخدمة بقدر من المعرفة المتنوعة واكتسابه نوعاً من الخبرة في التدريس تجعله قادراً على تحمل أعباء المهنة ومسئولياتها . كما يبدأ بتحديد وتصنيف أهداف الاعداد في تفاصيل دقيقة موزعة في سياق مراحل الاعداد وهو ما يطلق عليه مجموع الاداءات المطلوبة من المعلم ، وهي تشير الى كم ونوع المعارف التي يجب تعلمها والصفات الانفعالية والمهارات التي يجب اكتسابها . ومن خلال ذلك يكون على معلم المستقبل أن يظهر قدرته على التقدم والوصول الى المستوى المحدد سلفاً والمعترف به . ومن ثم لا تصبح المسألة مجرد تخطي صفوف الدراسة وإنما تصبح في جوهرها تحقيق مستوى الكفاية في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة سواء في عملية التدريس أو فيما يتصل بها من أنشطة أو تفاعلات أو أدوار أخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

ولقد كان تبني معاهد ومؤسسات تربية المعلم وتدريبه لهذا المفهوم راجعاً الى عوامل كثيرة لعل أبرزها : -

١ - التطورات التكنولوجية الهائلة التي يسرت مصادر جديدة للتعلم ووسائل وتجهيزات راقية يمكن استخدامها بفاعلية في التدريس ، الأمر الذي تطلب مراجعة لأدوار المعلم في هذا السبيل ومكانة استراتيجيات التدريس المألوفة منذ زمن بعيد .

٢ - تدخل رجال الصناعة ورجال الأعمال في ميدان التربية لاعداد برامج خاصة وفق ما تتطلبه هياكل المعرفة والمهارات المتجددة على نحو دائم ولتصميم واعداد وتسويق الأدوات التعليمية . ولقد تعاقدت الهيئات والمؤسسات التعاونية منذ عام ١٩٦٧ مع شركات ومؤسسات خاصة لتقديم خدمات تعليمية متخصصة وفق مبدأ (Guaranteed — or your money back.) ومن ثم ولدت صناعة جديدة .

٣ - ظهور مفاهيم جديدة في ميدان التربية مثل التخطيط والتصميم ورفع مستوى الكفاية والتدريب المتدرج والبرامج المعدلة والتطوير وغير ذلك أدى الى ظهور حاجة ملحة الى اعادة النظر في الطرق والوسائل والأساليب التي التزمت بها التربية عبر تاريخها الطويل .

٤ - تزايد ضغوط الشباب وما ارتبط بها من تساؤلات عن معنى الحياة وجوانبها ومدى وظيفية ما يتلقونه من معارف من خلال الاطر المدرسية التقليدية ، ومدى جدوى وفاعلية ما تتبناه التربية من أهداف ، ومدى قدرتها على الاتساق مع متطلبات هياكل العمالة .



٥ - نضوج مهنة التربية ذاتها وما صاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم ونوعيات سلوكه في المواقف التعليمية المختلفة والايمان بأدوار جديدة ينبغي أن يمارسها ( فهو معلم ويتعلم في نفس الوقت وهو مبتكر ومجد ومبدىء )

٦ - تطور أساليب التقدير والتقويم أكثر مما كانت عليه منذ عقد من الزمان نتيجة للبحوث والدراسات في هذا المجال والتي استهدفت الكشف عن نواحي تعلم لم يكن من اليسر اخضاعها للتقويم آنذاك .

٧ - تزايد المكانة الاجتماعية للمعلم وما صاحبها من تنظيمات مهنية أدت الى اثبات وجوده في مواقف اتخاذ القرارات بالنسبة لأهداف الاعداد والبرامج وشروط الانضمام الى المهنة . ومن ثم أصبح لتلك التنظيمات قول في معظم قرارات هيئات ومؤسسات اعداد المعلم وفق مفهوم الأداء .

ان هذه التغيرات والتطورات الاجتماعية والمهنية دعت الى التربية الى تحليل أكثر موضوعية للذات والبحث عن اتجاهات جديدة أكثر مرونة وجدية وثراء . . كما أكدت ان استجابة تربية المعلم لا تزال متسمة بالتشتت والجزئية، حيث استجابات التربية للحاجات الاجتماعية والتربية القافزة منذ أوائل الستينات متمركزة حول السعى لجعل البرامج أكثر وظيفية واعطاء قدر أكبر من الاهتمام للجوانب الانفعالية والتدريب الحاسى واتاحة الفرصة للمعلم فيما قبل الخدمة لتحليل الذات واستخدام تقنيات جديدة مثل : التسجيلات الصوتية والأفلام والتدريس المصغر والتعليم بالفريق واستخدام مختلف الأساليب والأجهزة الإلكترونية . واستخدام أسلوب تحليل النظم في تصميم وبناء برامج اعداد وتدريب المعلم . الا أن مفهوم الأداء في اعداد المعلم جاء أكثر موضوعية وتنظيما وتخطيطا ، فهو يقوم على أساس ثلاثة معايير رئيسية هي : معيار المعرفة أى تقدير الجانب المعرفى لدى الطالب \* ، ومعيار الأداء أى تقويم جوانب السلوك التدريسى للطالب ، ومعيار المنتج أى تقويم قدرة الطالب على التدريس وذلك باختيار تحصيل التلاميذ كمحصلة لتدريس الطالب .

وعلى ذلك فان برامج اعداد المعلم القائم على مفهوم الأداء يستهدف ما يلى :-

---

(\*) سيستخدم لفظ الطالب في هذا المجال للإشارة الى المعلم قبل الالتحاق بالخدمة ولفظ تلميذ للإشارة الى المتعلم في الفصل الدراسى .

— الكفاءة فى المعرفة والمهارات والسلوك التى يمكن أن يفصح عنها الطالب فى مواقف عديدة حقيقية والتى يجب أن يكون بينها وبين ما سبق وضعه من تصورات لأدوار المعلم نوع من الاتساق حيث يتم تقدير هذه الجوانب لبيان علاقتها بالكفاءات المتوقعة كما ونوعا . ومن خلال ذلك يستخدم أداء الطالب ودرجة وضوح معلوماته وموضوعيته كمؤشرات لموقفه ومستواه ، ومن ثم فإن معدل تقدم الطالب فى أثناء الدراسة أو اعداد البرامج التى يجتازها الطالب . ومن خلال ذلك يستهدف البرنامج تنمية واثراء حصيلة الطالب من الكفاءات المحددة وتقويم هذه الحصيلة على نحو دائم .

— تفريد التعليم ، ذلك أن عنصر الوقت مختلف بالنسبة للطلاب ، فضلا عن أنهم ينتظمون فى سلك الدراسة لمهنة التعليم وهم على قدر كبير من التنوع فى خلفياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وعلى قدر كبير من التنوع فى أغراضهم وتطلعاتهم فى مجال المهنة . ومن ثم فانه من المرغوب فيه أن تكون الدراسة فردية وان تكون المواقف التعليمية نوعية حيث توجه الخبرات التعليمية بالتغذية الراجعة (feedback) الأمر الذى يتطلب إتاحة الفرص للطلاب ليرى ويسمع كيف يستجيب الآخرون لأدائه فى المواقف المختلفة . وربما يكون ذلك عن طريق الذات عندما يستمع الطالب الى تسجيل لكيفية ادائه فى التدريس أو يقرأ حول طبيعة أخطائه فى استجاباته المختارة فى الموقف التعليمى المفرد . ان هذا الأسلوب يسمح لكل من الطالب والمعلم بالابتكار والاندماج فى الدراسة فضلا عن تحقيق درجة كبيرة من الألفة بالبرنامج الدراسى ، كما أنه يشير الى الجوانب التى يجب أن يشملها التغيير فى البرنامج ليكون أكثر ملاءمة لحاجات الفردية . مما يؤكد للطالب أنه لا يوجد طريق واحد لبلوغ الأهداف المرغوب فيها خاصة وان الاختبارات الصحيحة كلها تكون فى متناول يد الجميع .

— الاهتمام بنوعية المخرج أكثر من المدخل خاصة وان الاعداد التقليدي لا يزال يعنى بتحديد مجالات دراسية يفترض فيها انها تخرج معلما له من المواصفات والسمات الشخصية وجوانب السلوك التى تمكنه من ممارسة أدواره على نحو طيب .

ولذلك فإن مفهوم الأداء يخضع التعلم للقياس فى اطار وحدات تتضمن الأهداف والشروط الأساسية للمستويات وطرق وأساليب التحديد للمستويات والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم النهائى وطرق العلاج لكل ما يبدو من اختلاف فى الأداء مع المستويات المطلوبة . وعلى ذلك

فان اخضاع تعلم الطالب للقياس انما يزيد من امكانية الاسراع الذاتى فى التعلم والفردية فيه والدراسة المستقلة من خلال ما يتيح من تنوع فى طرق ووسائل التعليم ، كما يسمح للطالب بحرية الحركة فى تحديد المرامي القريبة فى أثناء تنمية الكفاءات النوعية ، وبالتالى لا ينقل الطالب من مستوى الى آخر الا عندما يثبت جدارة فى ممارسة الكفاءات التى حددت مسبقا كشروط أساسية لكل من الأدوار المهنية . .

— الاعتماد على الميدان ، ذلك أن المفهوم ذاته يتضمن الناحية التطبيقية أساسا ، فالمعيار هو موقف الطالب فى الميدان وليس مجرد استيعابه لنظريات وأفكار ومبادئ وقوانين . ان نمط الممارسة فى الواقع هو ما يشير الى مدى تقدم الطالب نحو المستوى المطلوب . ومن خلال ذلك يكون على الامتحان بصورته التقليدية أن يتنحى ويفسح المجال لأسلوب جديد فى التقويم أكثر موضوعية ووظيفية . ويستهدف الاعتماد على الميدان تعرف الطالب على مفهوم التدريس وفهمه وترجمته الى سلوك واقعى . يستخدم فى هذا السبيل العديد من الطرق والأساليب مثل الأفلام المتحركة ليدرك الطالب الفرق بين ممارساته الفعلية فى التدريس وبين التدريس كمستوى مطلوب ، ومن ثم يلمس عن قرب اخطاءه وسبل تلافيها فى المواقف التالية ، كما يستخدم أسلوب التدريس المصغر والحاسبات الالكترونية والاثارة والتقليد وتمثيل الادوار دون اغفال لاستراتيجيات التدريس المألوفة مثل المحاضرة والمناقشة والخبرات العملية وأسلوب حل المشكلات والدراسة الذاتية . .

ان معلم المعلم ، والطالب ( معلم المستقبل ) يعملان فى كل متكامل هو النظام ذاته ، أى أنهما جوهر العملية وما يحكمها من تفاعلات ، فاذا كان من بين الأهداف هدف يرمى الى اعداد الطالب ليكون معلم فصل ، فان ذلك يقتضى دراسة مشتركة وعقد اتفاق بين الطرفين متضمنا التدريب على تحديد الأهداف وصياغتها على هيئة توقعات سلوكية وتقويم وتوجيه الذات فى أثناء السلوك فى المواقف التعليمية والتدريب على اتخاذ القرارات المتعلقة باختيار أفضل الاستجابات وأكثر الأنشطة والوسائل التعليمية والتقويمية ملائمة للتلاميذ والموقف ذاته . وفى أثناء ذلك يتم توفير بدائل عديدة يختار منها الطالب والمعلم بقصد تكوين أفضل نوع من العلاقات مع التلاميذ ، كما يتلقى الطالب نوعا من التوجيه من المعلم ليلمس عن قرب كيفية تأثير عاداته ومهاراته واتجاهاته . التى يدركها عن وعى والتى لا يدركها . فى مستوى تدريسه . .



— ان اعداد المعلم للدور المهنية فى اطار مفهوم الأداء هو مجرد نقطة بداية فى تربية المعلم • فهو حينما يتخرج ويمارس المهنة بوعى كامل بطبيعة التدريس وأهدافه نجده يمارس التعليم والتعلم فى آن واحد انطلاقا من مستوى التمكن والسيطرة على تكتيكات واستراتيجيات التدريس التى أتيح لها تعليمها •

ومن خلال ذلك يكون اقدر على تشخيص ما قد يبدو من مشكلات فى مجال المهنة ومطاردتها بفكر متفتح • وبالتدريس يحدث نوع من التكامل والفهم المتزايد للمشكلات والعوامل المسببة لها وأفضل السبل لعلاجها وتخطيها ••

مما سبق يتضح أن القوة الدافعة لحركة اعداد المعلم القائمة على الأداء لم تبدأ على نحو منفرد من معاهد ومؤسسات تربية وتدريب المعلمين وانما نبعت من جماعات ومؤسسات وهيئات أكثر اتساعا وشمولا أثرت بضغطها ومطالبها على الهيئات التربوية • ومع استمرار تلك الضغوط التزمت معاهد اعداد المعلمين بتوفير أكبر قدر ممكن من المرونة فى البرامج الدراسية مما يسمح للطلاب بالتقدم وفق المعدلات الخاصة بكل منهم مع بدائل متنوعة للاختيار ، كما التزمت باتاحة فرص عديدة للتدريب على المهارات النوعية فى اطار من الاتساق بين الأهداف وما يصاحبها من تقويم ، كما التزمت بدراسة حاجات ومطالب وتوقعات الطلاب قبل اتخاذ القرارات العامة والخاصة • الا أن اعداد المعلم فى اطار مفهوم الاداء لا يعنى رفض كل ما تم التعرف عليه فى الماضى فى هذا السبيل وانما ينظر اليه على أنه اداة مناسبة لتطوير ما هو قائم الى مستوى أفضل • كما أنه يحمل ويعبر عن امكانية احداث ثورة فى مجال اعداد المعلم فضلا عن أنه يثير العديد من التساؤلات أمام العاملين فى الميدان • ومما لا شك فيه أن المؤسسات القائمة والمعنية باعداد المعلم ستجد نفسها وجها لوجه أمام هذا الاسلوب التقدمى طالما أنها تسعى دائما الى التطوير والمراجعة فى ضوء ما يفرضه الواقع الاجتماعى والميدان المهني • الا أننا لا يمكن أن نتنبأ بآثار الأخذ بهذا المفهوم فى فترة زمنية محدودة وبخاصة أن تزايد التراكمات المعرفية يفرض — بل وسيفرض دائما — متطلبات جديدة على برامج تربية المعلم ••

وعلى ذلك فانه يمكن القول بأن تربية المعلم القائمة على مفهوم الاداء تعتمد على :

— عملية المشاركة بين الجميع ( معاهد تربية وتدريب المعلم ، المدارس العامة ، والهيئات المهنية ) في تحديد الأهداف بدقة ووضوح وذلك لاستخدامها كأساس للتقويم الأداء ، وذلك على اعتبار أن المعلم مرتبط بصورة مباشرة بالأهداف المرغوب فيها أكثر من الارتباط بمصادر التعلم التي يتم تناولها لبلوغ الأهداف . .

— انتقال قدر كبير من مسئولية التعلم من المعلم إلى المتعلم ، ذلك أن المتعلم يشترك بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد الأهداف التي تترجم إلى محتوى وطرائق ومعارضات ، كما أنه يتم عقد نوع من الاتفاق بينه وبين المعلم ، ومن خلال ذلك يتعلم أن يعلم نفسه ويقوم ما يصدر عنه من اداءات في المواقف التعليمية وغيرها من المواقف المتصلة بأدواره في مجال المهنة .

— الاستخدام المنطقي للتغذية الرجعية والدافعية وتوجيه الجهد التعليمي المبذول لتعليم وترقية الذات استنادا إلى الفكرة القائلة بأنه « يجب أن يتعلم المستقبل بالطريقة التي يتوقع أن يفعل بها » ، ومن خلال ذلك يوجه الاهتمام بقدر كبير نحو ما يوجد بين المتعلمين من اختلافات في القدرات والحاجات والاهتمامات والتطلعات المهنية ، وبالتالي فإن هذا النمط في الاعداد يتسق مع ما نعرفه في مجال سيكولوجية التعلم ، فضلا عما يسفح به من تكامل فعال بين النظرية والتطبيق . .

في ضوء ذلك يبدو أن هناك مجموعة من الشروط والضوابط التي يجب توافرها إذا ما رأينا الأخذ بهذا المفهوم في تربية الطالب فيما قبل الالتحاق بالخدمة وفي أثناء ممارسته لها ، ولعلنا نستطيع أن نصدد تلك الشروط والضوابط على أساس ما يأتي :

١ - دراسة العلاقات بين معاهد تربية المعلم ومدارس التعليم العام والهيئات المهنية المختلفة التي يضمها المجتمع . بحيث تتضمن تلك الدراسة التعرف على ما تلغزم به المعاهد والمدارس من أهداف ومراجعتها والاتفاق على إطار عام يحكمها وتحديد ما يجب أن تعنى به كل منها ، أي أنه ينبغي تحديد تلك الاداءات ( معارف ، اتجاهات ، أنماط تفكير ، مهارات . . الخ ) في صورة إجراءات بحيث يمكن التعبير عن ذلك كله في جميع جوانب المناهج الدراسية . ومعنى هذا أن نقطة البداية هي الاداءات المطلوبة من المعلم حينما يمارس المهنة وبخاصة حينما يوجد في موقف تعليمي يواجه فيه التلاميذ ، فمثلا إذا تضمنت مجموعة الاداءات « أن يكون المعلم قادرا على الاستجابة لمشاعر التلاميذ داخل الفصل الدراسي » ،

فان ذلك يقتضى دراسة محتوى معين من المادة التعليمية وأسلوبها معيناً  
فى التدريب على ذلك وإتاحة الفرص للطلاب لملاحظة أدائه ( من خلال  
فيلم مثلاً ) ومقارنته بالمستوى الأمثل ( من خلال فيلم آخر ) .

٢ - أحداث نوع من الترابط والتسلسل بين برامج ما قبل الالتحاق بالمهنة  
وبرامج التدريب فى أثناء الخدمة بحيث تكون الأولى فى مجموعها قاعدة  
راسخة تقوم عليها الثانية وتؤدى إليها . خاصة وأنه من الملاحظ أن  
معظم برامج التدريب تبدأ على أساس من عدم الدراية الكافية بمن  
تضمهم تلك البرامج وعلى أساس افتراض أن الجميع يقفون على درجة  
واحدة من الكفاية . وعلى ذلك فإن أى مشروع يؤخذ بهذا المفهوم يجب  
أن يكون موضوع اتفاق بين السلطات التربوية التى تمارس الإشراف  
والتوجيه على كلا المستويين وأن يكون بينهما نوع من الدعم المتبادل فى  
البرامج والفنيين ووسائل التقويم وغير ذلك مما يتطلبه تنفيذ البرامج  
على نحو سليم .

٣ - إدراك العلاقة بين النظرية والتطبيق ، بمعنى أنه لا ينبغى النظر إلى  
النواحي النظرية فى البرامج على أنها فى جانب والنواحي التطبيقية فى  
جانب آخر ، بل أن كلا منهما له دوره فى إثراء ودعم الآخر ، ومن ثم فإن  
من يعمل فى هذا المجال سواء فى تصميم البرامج أو تنفيذها ينبغى أن  
يكون لديه درجة كبيرة من وضوح الرؤية بالنسبة للصلة بين الجانبين .  
وإذا كان هذا الأمر يشكل ضرورة لكل عامل فى هذا الميدان فهو أشد  
ضرورة والحاحاً بالنسبة لمن يمارسون الإشراف والتوجيه للطلاب داخل  
الفصول المدرسية ، ومن ثم فلا بد من إجراء دراسة واسعة ودقيقة لتحديد  
أدوار كل عضو فى الهيئة المشرفة على جميع المستويات .

٤ - تحديد المعايير الثابتة لتقويم مدى فاعلية البرامج ومدى ما يحرزه كل  
طالب من تقدم . ولقد حددت ستة معايير فى هذا الشأن هى :

( أ ) المستوى الأول ويتعلق بأثر سلوك المعلم على تحصيل التلاميذ  
وسلوكلهم وذلك على المدى الطويل .

( ب ) المستوى الثانى ويتعلق بالتغيير فى سلوك التلاميذ كما يظهر فى  
الفصل على مدى فترة قصيرة ( من أسبوع إلى أسبوعين ) .

( ج ) المستوى الثالث ويتعلق بأثر التدريب على سلوك المعلم فى المواقف  
الواقعية داخل الفصل .



( د ) المستويان الرابع والخامس وهما يتعلقان بآثار تدريب المعلم على تحسين المهارات التدريسية في الفصل أو العمل والمواقف التدريسية المصغرة .

( هـ ) المستوى السادس ويتعلق بآثار برنامج التدريب على التطوير في معلومات ومفاهيم المعلم .

٥ - دراسة الفروق الأساسية بين المستويات السابقة ، فهناك مثلاً فرق بين المستويين ( السادس والثالث ) والمستويين ( الأول والثاني ) . فالجانب الأول ينصب على منتج التدريب بالنسبة لسلوك المعلم بينما الثاني ينصب على التدريب على سلوك المعلم وآثار سلوكه على أداء التلاميذ . ومن خلال ذلك يبدو أن أداء الطالب يقوم على التتابع كأساس للقرارات المتخذة بشأن تقدمه خلال البرنامج . وهذا يؤدي إلى وظيفتين رئيسيتين، أحدهما تشخيصية والأخرى إرشادية وهما تستهدفان دراسة الحالة الواقعية للطالب ومستوى تقدمه والعمل على تربيته بصورة مستمرة . كما أنا تتضمن علاوة على ذلك وظيفة تقييمية تنصب على البرامج ذاتها الأمر الذي يتبعه إجراء بحوث ودراسات بقصد المراجعة والتطوير .

٦ - اشتراك الطلاب في إعداد الأهداف وصياغتها طالما نظر إلى المعلم على أنه متخذ القرار المهني وليس مجرد كونه فنيا متخصصا يتبع أعمال أو سلوك أو استجابات مفروضة عليه ومعدة مسبقا . ومن ثم فانه في أثناء الإعداد يجب أن تتاح له الفرص لوضع الأهداف وتخطيط البرامج واختيار أنسب الخدمات التعليمية وذلك بقصد إتاحة الفرص لمعلم المستقبل ليكون حاذقا في تناول واستخدام معارفه ومهاراته في اتخاذ القرارات الخاصة به وتخير أسلوبه في التدريس . ولقد نبعت فكرة اشتراك الطلاب هذه من مناداة أصحاب مفهوم الأداء بضرورة الالتزام « بالاخلاق الديمقراطية » في هذا المجال . ولقد أثارت مناقشات جدلية عديدة حول كيفية التنفيذ وفي النهاية تم الاتفاق على أن الطلاب يجب أن تتاح لهم الفرص لتبادل الرأي في التفاصيل الخاصة بالبرنامج الدراسي وإجراء التعديلات التي يرونها ضرورية ليلائم البرنامج قدراتهم الفردية ودوافعهم وتطلعاتهم .

٧ - ضرورة وضع الخطط الدراسية في صورة « سيناريو » يتعرض تفصيلا لجميع الجوانب النظرية والعملية استنادا إلى الأسلوب التصاعدي في الخبرات - التعليمية بحيث تتركز في النواحي الابتكارية والشخصية . فإذا ما استهدفنا مثلاً « تنمية الثقة في النفس لدى الطالب » فان ذلك

يقتضى أن يمر الطالب بخبرات ثرية متعددة يلمسها عن قرب ويمارسها ليكون اكتسابه لتلك الخبرات شخصيا وواقعا . وبالتالي يستطيع أن يمارس التنبؤ في تفكيره والمنظرة الواسعة الى المخرجات التعليمية . وهذا لا يمكن أن يتم على نحو مرض إذا لم يخطط له تفصيلا في صورة تسهل على أطراف التفاعل في المواقف التعليمية وبلوغ الأهداف المنشودة .

٨ - كسر قيود ساعات الدراسة المقررة والجداول الثابتة وما يرتبط بها من توقّعات ، حيث أن الجوهر هو الدراسة المستقلة ، بحيث لا تكون البرامج الا جزءا في كل تام ومتجدد . بل ان هذا الجزء ذاته يعتبر موضع بحث ودراسة وتجديد مستمر . ومعنى ذلك أن نوعية المعلم ( بأداءاته المطلوبة ) هو أساس العملية ، ومن ثم تصبح البرامج والتجهيزات وما يصاحبها من أنشطة وتقنيات ووسائل تقدير وتقويم انما هي مجرد أدوات تساعد على تهيئة أفضل ظروف يمكن أن يحدث فيها تعلم الطلاب . والتعلم هنا ليس مجرد استيعاب اقدار متفاوتة من المعارف ، وانما يعنى فضلا عن ذلك نوعيات معينة من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية والاتجاهات والميول والقيم والمفاهيم التي تشترك كلها في صناعة معلم يمكن أن يكون مهنيا بالمعنى الحقيقي .

٩ - تغير وضع الشهادات وما تدل عليه ، حيث أن القضية لم تعد مجرد اجتياز صفوف دراسية يفصل بينها امتحانات في صورة أو أخرى وتؤدي الى الالتحاق بوظيفة في مهنة التعليم . ان الطريق لا ينتهي عند نهاية المرحلة حيث الحصول على الشهادة أو المؤهل وانما تلك هي بداية الطريق بالنسبة لذلك المعلم المهني الذي نريده ، كما أن تربية المعلم قبل الالتحاق بالخدمة أصبحت موضع بحث ومراجعة . فمن الذي قال ان ما يدرسه الطالب في معاهد اعداد المعلمين هو أفضل المتاح من المعرفة وأقدرها على اكساب الطالب تلك الاداءات والمواصفات المطلوبة في معلم المستقبل ؟ ثم هل من المقبول أن نتصور أن ذلك المستوى الذي يصل اليه المعلم وقت التخرج - مهما كانت نوعيته - يجعله قادرا على ممارسة العمل لسنتين طويلة على مستوى مرتفع من الكفاية ؟ ومن ثم فان مثل هذه التساؤلات كانت - ولا تزال - موضع رعاية واهتمام أولئك الذين يأخذون بهذا المفهوم على اعتبار أن تربية المعلم فيما قبل الخدمة ليست سوى مجرد بداية على نحو معين تؤدي الى الاستمرار في التعلم طالما المعلم يمارس المهنة ترقية لها ولذاته .

وعلى الرغم من توافر تلك الشروط والضمانات لتربية المعلم وفق هذا المفهوم

الا أن أولى تطبيقاته العملية أسفرت عن مشكلات عديدة شأنها في ذلك شأن أى اتجاه علمى جديد تفتق عنه فكر فلاسفة التربية ، فلقد ثار جدل طويل حول تلك المواصفات التى يجب توافرها فى المعلم المهنى ، واتفق على أن المعلم فى ممارسته لجميع أدواره يجب أن يسهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة فى تحقيق النمو المعرفى والانفعالى للتلميذ واكسابه المهارات العقلية والاجتماعية والحركية المطلوبة . الا أنه لم يكن من الميسور التوصل الى قائمة بالمهارات التى يجب توافرها لدى المعلم . ومن ثم أجريت بحوث ودراسات وجهت لدراسة وتحديد تلك المهارات وغيرها من المواصفات التى ظلت موضع اختلاف لفترة طويلة . كما ثار جدل حول أسلوب تقدير الاداءات وتقويمها فى ضوء المعايير المحددة سلفا ، وكذلك حول أدوات وقياس معدلات النمو الواقعى لدى التلميذ والمسئولين عن اعدادها وكيفية عزل وقياس ذلك الجانب من نمو التلميذ والذي يعد المعلم مسئولا عنه ويعتبر مؤشرا لمستوى الكفاءة فى أدائه . وإذا كان تقويم الجوانب المعرفية موضع تساؤلات على هذا النحو ، فان هذه التساؤلات قد تزايدت بالنسبة لتلك المخرجات المرئية الدقيقة والمعقدة وخاصة ما يتعلق منها بالنواحى الانفعالية مثل الاتجاهات والقيم . ولقد كانت - ولا تزال - كل تلك المشكلات وغيرها مما أسفر عنه التطبيق فى الواقع موضع دراسات وبحوث فى محاولات جادة للتجديد والاثراء ، ومما لا شك فيه أن هذا المفهوم بما توافر له من واقعية وشمول وتكامل وموضوعية وتنوع انما هو حركة قوية وحيوية تقرب حد الثورة فى تربية المعلم وتدريبه فى أثناء الخدمة مما يجعله موضع تقدير وثناء والتزام من السلطات التربوية الصادقة الأمينه التى عهد اليها بمسئولية صناعة الانسان العربى .

\*\*\*



# المنظمة العالمية للتربية

## فى سن ما قبل المدرسة – نشأتها وأهدافها

للدكتورة عواطف إبراهيم محمد

المدرسة بكلية التربية بطنطا

تعتبر المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة (Organisation Mondiale de l'éducation préscolaire – O.M.E.P. – هيئة غير حكومية ذات أهداف تربوية تعمل على تضافر جهود المعنيين بالطفولة المبكرة من رجالات التربية ، وعلم النفس ، والاجتماع ، والطب ، والاذارة ، والآباء ، والأمهات ، لحل مشكلات التربية من الميلاد حتى سن الثامنة تقريبا وتطوير الخدمات التى تقدم للطفولة .

وتتضمن لوائح هذه المنظمة الأهداف التالية :

أ – اذاحة الفرص لمزيد من الدراسات النفسية للطفل ، بقصد تفهم أعمق لاحتياجات الطفولة المبكرة ، ومن ثم تحسين خدماتها ، وتطوير أساليب التربية وفقا لما تنادى به معطيات تلك البحوث .

ب – العمل على وحدة الأسرة وسعادتها لتوفير البيئة الصالحة لتربية الطفل وبذلك تسهم المنظمة فى تنمية تفهم الشعوب وتقديرها المتبادل للطفولة المبكرة وللسلام العالمى .

ج – اذاحة الفرص المناسبة لتنمية استعدادات الأطفال وازدهارها ، دون أى اعتبار للجنس أو للقومية أو للعقيدة أو للدين أو اللون .

د – توفير امكانيات التعاون للهيئات المعنية بالطفولة وللعاملين بها لتحقيق الأهداف السابقة فى جميع البلاد الأعضاء فى المنظمة .

ولهذا تعمل المنظمة العالمية جاهدة على توفير لقاءات مستمرة :

أولا : بين جميع المعنيين بصحة الطفل وازدهار نموه من رجالات التربية ، وعلم النفس وطب الأطفال ، والارشاد النفسى ، والاجتماع ومهندسو المعمار فى البلد الواحد .

ثانياً : بين المعنيين بالطفولة من مختلف بلاد العالم على اختلاف جنسياتهم .

وتعتبر اللقاءات المستمرة بين هؤلاء مصادر أعلام سريعة ومباشرة تتيح لكل من البلاد الأعضاء فرصة طرح مفاهيمه واتجاهاته المتصلة بهذا المجال التربوي وإعادة صياغتها وتطويرها في ضوء التيارات التربوية المعاصرة (١)

وتتمتع المنظمة العالمية لطفولة - باعتبارها منظمة غير حكومية باللائحة الاستشارية لليونسيف ، واليونسكو ، والايكومسوك ، بمعنى أنها تتقاسم اهتمامات اليونسيف بنمو الطفل ورعاية صحته ، كما تتقاسم اهتمامات اليونسكو بتعليم الكبار واعداد المربين ، بالإضافة الى اشتراكها مع الايكومسوك في كل ما يختص بتحضر الأسرة وتوافر الشروط الصحية والبيئية لاسكانها (٢) .

### نشأة المنظمة العالمية للطفولة وتطويرها :

نشأت فكرة انشاء منظمة عالمية للطفولة في أعقاب الحرب العالمية الثانية عندما كانت « ليدى ألن أوف هارتوود » Lady. Allen of Hurtwood تزور القرويج لاعطاء بعض المحاضرات بجامعةاتها . فتقابلت مع بعض السيدات الفضليات المعنيات بتربية الصغار أمثال الآنسة « ايلة ازب » Ella Esp والسيدة « الفاميردال » Elva Myrdal فقد أرست معهن امكانية انشاء منظمة عالمية تضم المعنيين بتربية ما قبل المدرسة لتعميق فهم احتياجات الطفولة والعمل على نشرها في العالم لتحسين الخدمات التي تقدم لها .

وفي خلال الاجتماعات المتعاقبة ، وضحت تماماً اهتمامات البلاد على اختلاف مشاربها واتجاهاتها بالتربية في سن ما قبل المدرسة ، ومن ثم تكونت في يوليو سنة ١٩٤٦ بمدينة لندن أول هيئة تحضيرية للمهتمين بالطفولة ، وقد اجتمعت هذه الهيئة للمرة الثانية بمقر اليونسكو بباريس في شهر نوفمبر من السنة نفسها وانضم اليها بعض المربين أمثال « سوزان هربينيرلوبيير Suzanne Herbinier lebert » من فرنسا ، والأستاذ « جونز سيجسجارد M. Jons Sigsgaard » مدير مدرسة المعلمات العليا لاعداد مدرسات

---

(1) M. Abadie : 1973 : pédagogie de l'école Maternelle Nathan

(2) Qu'est ce que l'O.M.E.P.

الرياض بالدنمارك • ونوقشت المشروعات المقدمة لإنشاء المنظمة العالمية للتربية سن ما قبل المدرسة خلال اجتماعات المعنيين بالأمر في كوبنهاجن في ديسمبر سنة ١٩٤٦ •

وفي اجتماعها بباريس في مايو سنة ١٩٤٧ قررت الهيئة التحضيرية دعوة جميع الحكومات ، والمنظمات المختلفة ، والشخصيات المعنية ، لحضور مؤتمر عالمي بجامعة شارل بمينيه براغ في أغسطس سنة ١٩٤٨ وكان موضوعه : « التربية في سن ما قبل المدرسة » •

ويرجع الفضل الأول لهذا المؤتمر في توثيق عرى الاتصال والتعاون بين المهتمين بالطفولة المبكرة ممن اشتركوا في اللقاءات المتعاقبة المنعقدة في باريس وهولندا •• وبولندا ، وتشكوسلوفاكيا •

وفي ضوء ما تقدم تكونت اتحادات وطنية في إحدى عشرة دولة ، مهمتها نشر المفاهيم التربوية التي نادى بها « مؤتمر براغ » • ذلك لأن المنظمة العالمية للطفولة تؤمن بإمكانية التعاون الوثيق بين الشعوب على اختلاف جنسياتها وتباين عقائدها الدينية واتجاهاتها السياسية •

**وتتكون المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة حاليا من :**

أربعين اتحادا وطنيا ، وثلاث لجان تمهيدية بخلاف بعض الجماعات التعاونية التي تضم تحت لوائها بعض المعنيين بشئون الطفل بصفتهم الشخصية •

**ويتكون الاتحاد الوطني عادة من جميع الأفراد المهتمين بشئون تربية الطفل ورعاية أسرته ، والإدارة ومهندسي المعمار ، والمنظمات المعنية بتعليم الكبار ، بالإضافة الى ممثلى المنظمات الدينية وغيرها •**

**ويضم الاتحاد الوطني عادة ممثلين عن القطاعات التالية :**

أ - المنظمات الاهلية التي تهدف الى تربية الصغار في سن ما قبل المدرسة •

ب - مرشحي الحكومات أو مرشحي الوزارات المختلفة •

ج - المنظمات التي ترتبط عملها بتربية سن ما قبل المدرسة •

د - الأفراد المنضمين الى المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة بصفتهم الشخصية •



والجدير بالذكر انه لا يجوز انشاء أكثر من اتحاد وطنى واحد للمنظمة العالمية فى بلد واحد (١) .

وتعتبر اللجان التمهيدية لمنظمة التربية فى سن ما قبل المدرسة اتحادات فى طور التكوين ، تنتظر اعتراف مجلس المنظمة العالمية بها .

ويمكن تكوين لجان تمهيدية بطرق متنوعة :

أ - اجتماع بعض المتخصصين فى تربية سن ما قبل المدرسة لدراسة احتياجات الطفولة فى بلدهم ، ثم دعوتهم بعض الشخصيات أو المنظمات المعنية الى الانضمام اليهم ليتدارسوا فيما بينهم امكانية الانضمام الى المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة .

ب - اجتماع بعض الهيئات القومية التى تقوم بامجها على رعاية الطفولة وتربيتها فى سن ما قبل المدرسة .

ج - قيام الاثارات الحكومية أو الوزارة بدعوة المتخصصين فى التربية فى سن ما قبل المدرسة للانضمام الى ممثلى المنظمات والهيئات المعنية برعاية الطفل .

ويرتبط اعتراف المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة باللجنة التمهيدية كاتحاد وطنى لها بشروط أهمها :

- أ - موافقة اللجنة على لوائح المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة .
- ب - قبولها عضوية أفراد أو منظمات تتوافق مبادئها مع مبادئ المنظمة العالمية .
- ج - ارسالها نسخة باللغة الفرنسية أو الانجليزية من اللجنة المكونة .
- د - اتصالها الدائم بمقر المنظمة العالمية واعداد تقرير سنوى لنشاطها قبل تقديم طلب الاعتراف بها .
- هـ - ارسالها اسماء وعناوين السادة الأعضاء ، والمنظمات التابعة لها بالاضافة الى عدد الأفراد المنضمين لها بصفتهم الشخصية .

---

(1) O.M.E.P. Constitution/August 1964.

و - دفع الاشتراك السنوى الذى يقرره مجلس المنظمة العالمية ،

ز - انتخاب مندوب أو ممثل لها فى المجلس .

وفى بعض البلاد التى لا يوجد بها اتحاد وطنى أو لجان تمهيدية ، يبعث الافراد أو الهيئات بطلب عضويتهم الى المنظمة مباشرة ، وعلى مجلس المنظمة الموقر الفصل فى طلبات الالتحاق .

وعلى هذه الهيئات دفع اشتراك سنوى قدره خمسون فرنكا عند اعتراف المجلس بعضويتها .

ويمكن قبول عضوية منظمات عالمية أخرى بشرط احترامها لمبادئ المنظمة العالمية لتربية سن ما قبل المدرسة ودفعها اشتراكا سنويا يقرره مجلسها مسبقا .

أما الأفراد الراغبون فى الانضمام الى المنظمة العالمية بصفقتهم الشخصية فعليهم دفع رسم عضوية سنوى قدره خمسة عشر فرنكا .

والجدير بالذكر أن المجلس العالمى قد عين الاعضاء المؤسسين للمنظمة وهم :

ليدى الان أوف هارتوود ( انجلترا ) الأنسة اللازب ( النرويج ) السيدة سوزان هرينير لويير ( فرنسا ) السيدة الفاميردال ( السويد ) السيد جونز سيجسجارد ( الدانمرك ) .

كما أعطى العضوية الشرفية : للآنسة اليس كلاريت ، ( بلجيكا ) السيدة «تاتيانا مادينك» (يوجسلافيا) والدكتور «اقوتباور D. Ekotbauer» (النمسا).

طريقة العمل فى المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة :

١ - الجمعية العمومية :

وهى أعلى سلطة للمنظمة ، وتجتمع كل سنتين فى احدى بلاد العالم ، لاعداد البرنامج للمنظمة واخذ القرارات التى تتفق ولائحة المنظمة .

ويمكن لجميع أعضاء المنظمة ، وجميع ممثلى الاتحادات الوطنية دون استثناء حضور جلسات هذه الجمعية .

## ٢ - المجلس التنفيذي للمنظمة :

وهو يتكون من ممثلى الاتحادات الوطنية المعترف بها ، ومن ممثل لكل  
لجنة تمهيدية • ويجتمع المجلس مرتين فى العام لتنمية برنامج المنظمة ونشاطاتها  
المختلفة •

## ٣ - هيئة المكتب :

ينتخبها المجلس لمدة عامين لضمان استمرار عمل المنظمة العالمية فى  
جميع البلاد فى الفترة المنصرمة بين انتخاب مجلسين •

## ٤ - لجنة العمل :

وتضم الرئيس والنائب الأول للرئيس ، وأمين الصندوق ، ومندوب  
المنظمة العالمية فى اليونسكو بالإضافة الى عضوين ينتخبهما المجلس • وتجتمع  
هذه اللجنة فى الفترات التى تقع بين اجتماعات المجلس لتابعة نشاطات المنظمة  
وفقا لتخطيط المجلس المسبق •

## مصادر تمويل المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة :

تتمتع المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة باللائحة الاستشارية  
للمنظمة اليونسكو باعتبارها منظمة غير حكومية ، كما تتمتع معها ١٤٧ منظمة  
أخرى غير حكومية بهذا الحق ، الا أن عشرة فقط من هذه المنظمات تتلقى  
مساعداً منتظمة من اليونسكو وتحتل المنظمة العالمية للتربية المركز الثانى فى  
التمتع بهذا الامتياز •

وتمول مناشط المنظمة من المساعدات التى تتلقاها من اليونسكو ،  
بالإضافة الى الاشتراكات السنوية التى تدفعها الاتحادات الاقليمية واللجان  
التمهيدية ، والمؤسسات العالمية المنضمة للمنظمة العالمية •

والحق أن هذه الاتحادات تدفع سنويا اشتراكات تتفق وأهميتها على أن  
الحد الأدنى لقيمة الاشتراك ١٥٠ فرنكا فى العام أما الاشتراكات السنوية  
للجان التمهيدية فيحددها مجلس المنظمة العالمية •



## مناشط المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة :

### أولا - عقد المؤتمرات :

قررت المنظمة العالمية منذ انشائها تنظيم مؤتمرات دورية كل عامين فى بلد تحدده بناء على دعوة خاصة يوجهها اليها ذلك البلد المضيف الذى يتحمل جميع النفقات ، وفى هذه المؤتمرات تتناول المنظمة بالدراسة ، احدى مشكلات التربية فى سن ما قبل المدرسة .

ويشارك أعضاء المنظمة العالمية فى هذه الاجتماعات بالاضافة الى الأفراد المعنيين بالطفولة المبكرة بصفتهم الشخصية .

ولا يتضمن جدول أعمال المنظمة فى هذه المؤتمرات أكثر من ثلاث أو أربع موضوعات تطرح للمناقشة والدراسة فى مجموعات صغيرة حتى يتسنى لكل عضو فيها سهولة التعبير عن آرائه .

بالاضافة الى ما تقدم تنظم المنظمة العالمية لجانا لدراسة موضوعات مشتركة تثير اهتمامات خاصة لديها .

وتعتبر اجتماعات المنظمة العالمية للتربية فى سن ما قبل المدرسة مصدرا هاما للاحتكاك الفكرى بين السادة الأعضاء ، كما أنها فرصة عظيمة للتعاون العالمى بين أفراد تختلف مهنتهم كما تتباين جنسياتهم ، ولكن تجمع بينهم اهتمامات مشتركة بالطفولة المبكرة .

ومن خلال المناقشات البناءة يتاح لكل عضو تقويم أفكاره واعادته صياغتها ومحاولة تطويرها وفق التيارات التربوية المعاصرة .

وقد يلى قائمة باجتماعات المنظمة منذ انشائها حتى الان مع بيان بالموضوعات التى تناولتها بالبحث والمناقشة :

١٩٤٨ عقد المؤتمر التمهيدى لانشاء المنظمة فى مدينة براغ .

١٩٤٩ عقد المؤتمر الخاص بانشاء المنظمة فى مقر اليونسكو بباريس .

١٩٥٠ عقدت اجتماعات المنظمة فى فيينا لدراسة احتياجات الطفولة المبكرة .

١٩٥٢ عقد اجتماع بالمكسيك لدراسة « الدور الاجتماعى الذى تقوم به مؤسسات التربية فى سن ما قبل المدرسة » .

١٩٥٤ عقد مؤتمر في كوينهاجن لدراسة « كيفية اختيار مدرسات الرياض ، وطرق اعدادهن للعمل مع الأطفال ، وطرق تدريبهن لرفع كفايتهن الانتاجية » .

١٩٥٦ عقد مؤتمر في أثينا لدراسة « الطفل من الميلاد حتى سن الثالثة » .

١٩٥٨ عقد مؤتمر في بروكسل لدراسة « كيفية المحافظة على وحدة حياة الطفل » .

١٩٦٠ عقد مؤتمر في زغرب تناول بالبحث « اللعب كضرورة حيوية للطفل » .

١٩٦٢ عقد مؤتمر في لندن تناول بالدراسة « صحة الطفل وسلامته في الأجيال الصاعدة » .

١٩٦٤ عقد اجتماع في ستوكهلم تناول بالدراسة « حياة الطفل في عالم سريع المتطور » .

١٩٦٦ عقد اجتماع في باريس تناول بالدراسة « دور البالغ واثره على حياة الطفل » .

١٩٦٨ عقد اجتماع في واشنطن تناول بالتعريف « حق الطفل في تنمية استعداداته وازدهار نموه » .

١٩٧٤ عقدت اجتماعات في بون تناولت بالدراسة « الوظيفة التربوية للعب في مرحلة ما قبل المدرسة » .

١٩٧٤ عقدت اجتماعات في كاركاس تناولت بالبحث « أهداف التربية في سن ما قبل المدرسة » .

١٩٧٦ عقدت اجتماعات في باريس تناولت بالبحث « أهمية ترشيد الآباء في تربية سن قبل المدرسة » .

وبالإضافة الى هذا النشاط الحيوى ، فان المنظمة العالمية تجرى البحوث المتنوعة ، كما تنظم لقاءات بين خبراء التربية ، وتعقد ندوات ، وتوزع مطبوعات لنشر الوعى التربوى بين الشعوب .

## ثانيا - البحوث التربوية :

أجرت المنظمة العالمية سلسلة من البحوث التربوية لدراسة أوضاع التربية في سن ما قبل المدرسة في العالم أجمع عام ١٩٦١ .

وفى عام ١٩٦٥ أجرت المنظمة بحثا مشابها لعمل لائحة خاصة باعداد

مدرسات لمدارس الحضانة ورياض الأطفال ، وقد صيغت هذه اللائحة في شكلها النهائي عام ١٩٧١ .

بالإضافة الى ما تقدم اشتركت المنظمة مع اليونسكو في دراسة رسوم الأطفال في مختلف بلاد العالم واثار البيئة الاسرية عليها ، .

### ثالثا - الندوات :

مع بداية عام ١٩٥٢ بدأت المنظمة في اعداد ندوة بمقر المعهد العالمي لليونسكو تناولت بالدراسة والتحليل التربية في سن ما قبل المدرسة .

وفي عام ١٩٥٥ اجتمع خبراء التربية في سن ما قبل المدرسة في هامبورج لدراسة مدى « فاعلية الآباء وتعاونهم مع مدرسات الحضانة في تكوين اتجاهات والدية سليمة ، في تنشئة الأطفال » . وقد اعتمد اليونسكو التمويل اللازم لهذه الدراسة .

ومنذ عام ١٩٦١ تتم لقاءات سنوية بين وزراء التربية العمومية في المكتب العالمي للتربية في جنيف . وقد اشترك في اول ندوة ٨٩ وزيرا ، وقد تناولت الندوة مشكلات التربية في سن ما قبل المدرسة . وقد أعدت فرنسا نصا كاملا لهذه الندوة يتضمن ٤٦ بندا اقترعت عليها ٨٨ دولة . ويعرف هذا النص باسم « توصيات مؤتمر جنيف رقم ٥٣ لعام ١٩٦١ » . وهذا النص يتضمن دستور العالم في تربية سن ما قبل المدرسة وقد أرسلت نسخة منه لجميع وزارات التربية في العالم .

وفي عام ١٩٦٤/١٩٦٦ نظم اليونسكو ومكتب التربية الدائم بجنيف ثلاث ندوات أخرى ، لوضع لائحة لمدرسات الحضانة والرياض . وقد أكد المشتركون في هذه الندوات على أهمية المساواة في الحقوق والواجبات بين مدرسي الرياض ، ومدرسي المرحلة الابتدائية والثانوية .

وفي عام ١٩٦٧ نظم الاتحاد الوطني الايطالي ندوة موضوعها « الطفل والشارع » .

وفي عام ١٩٦٨ نظم الاتحاد البلجيكي للمنظمة ندوة ناقشت « مشكلات مؤسسات الرضع وأهمية تطويرها تربويا » .



وفي عام ١٩٧٠ نظم الاتحاد الفرنسي لمنظمة ندوة تناولت « مشكلة  
ازدواجية اللغة في مدارس الحضارة » .

كما نظمت زيارات لفصول الأطفال المعوقين بمدينة (Garches) وكانت  
هذه الزيارات محل مناقشات هامة مثمرة .

— وفي عام ١٩٧٢ نظم الاتحاد الانجليزي للمنظمة ندوات تناولت عرض  
البحوث الانجليزية في مجال التربية في سن ما قبل المدرسة .

رابعا : تنظيم يوم عالمي مفتوح في المنظمة العالمية للتربية في سن ما قبل  
المدرسة :

بالاضافة الى ما تقدم نظمت بعض البلاد الاعضاء في المنظمة اياما مفتوحة  
تناولوا فيها بالدراسة والتعريف الشخصيات العالمية التي خدمت مجالات  
الطفولة فكرا وعملا . ولهذا عقدت ندوات تناولت بالدراسة والتحليل :

— حياة كورنيوس ، وجان جاك روسو ، وفرويل ، وديكرولي ، وجون  
ديوي ، واندرسون ، ومرجريت ماكميلان ، وفرويد ، وكاترين لكاربو ، وبولين  
كرجومار وجيزل ، وماريا منتسوري . وقد نظمت اللجنة الفرنسية ندوة تناولت  
فيها حياة هنري فالون بالدراسة والتحليل .

خامسا : توزيع مطبوعات المنظمة العالمية للتربية :

يدعم اليونسكو والاتحادات الوطنية المسئولة جهود المنظمة العالمية في  
نشر مطبوعاتها باللغة الفرنسية والانجليزية :

— وفي هذا المجال تصدر المنظمة مجلة خاصة بها مرتين في العام .

— كما تصدر منشورات خاصة بالتربية في سن ما قبل المدرسة فضلا عن  
التقارير الخاصة بأعمال الجمعية العمومية ، ونصوص الموضوعات التي اثيرت  
في الندوات المختلفة .

خاتمة :

تؤمن المنظمة العالمية للتربية بأن التخطيط لتربية ما قبل المدرسة لا بد  
وأن ينهض على أسس متينة . ولا يعني ذلك أن تكون لتربية ما قبل المدرسة  
برامج محددة مسبقا ودراسة أكاديمية ، ولكن ينبغي الاهتمام بها لأنها محور

محور الطفل نحو نفسه ونحو الآخرين بل ونحو القيم التي سيطبع عليها في طفولته المبكرة . ولقد اكتسبت المنظمة نظرة ثابتة وخبرة كبيرة أثناء عمل أعضائها مع الأطفال الأمر الذي تؤكد باستمرار على إعطاء الأولوية لخدمات الطفولة في خطط التنمية القومية . والحق أن تكيف أساليب التنشئة مع طبيعة الأطفال من شأنه استدراك اضطرابات اجتماعية ، أو عاطفية ، أو عقلية في الطفل ، كما يساعد على تنمية استعداداته الكامنة .

ان استعدادات الطفل لاقامة علاقات اجتماعية مع نظرائه ، واتصالاته بالبالغين خارج المنزل لاشباع حب استطلاعهم ، وحاجته الى اللعب وحاجته الى الكشف والتجريب كل هذا يكون حجر الزاوية في تربية الطفل في سن ما قبل المدرسة ، وبذلك تصبح هذه الفترة مرحلة اعداد للمرحلة الابتدائية .

ولهذه الأسباب مجتمعة تركز المنظمة العالمية على أهمية اعداد مدرسين ومفتشين مسئولين عن التربية في سن ما قبل المدرسة .

ولقد طرحت برامج متعددة للدراسة والتجريب في بلاد مختلفة ، وتؤمن المنظمة العالمية بأن الأسس التالية مفيدة لجميع البلاد ، ويمكن أن تلفت أنظار المعنيين بتربية الطفولة .

١ - يستفيد أطفال سن ما قبل المدرسة من تنظيم برنامج متوازن حساس ينفذه عدد محدود من الصحبة ، في جو مشبع بالحنان الأسري ، تحت رعاية خاصة حاضنة ذكية تكيف احتياجات الطفل الجسمية ، والعقلية ، والفكرية والنفسية لامكانات البيئة . الأمر الذي يتطلب تضافر جهود المربين المختصين والمجربين المحنكين مع جهود الاختصاصيات الاجتماعيات والمشرقات الصحيات حتى لا يكون هناك أي تغيير مفاجيء لأنماط الحياة التي تعود الطفل عليها .

٢ - تنظيم برامج لاعداد مدرسات لرياض الأطفال والحضانة في الجامعات او في معاهد التربية .

٣ - اعداد منح لتدريب العاملات مع الطفولة ممن يتوفر فيهن الاستعداد للعمل مع الأطفال وبذلك تكون الدراسة النظرية محور التطبيق العملي في الرياض .

٤ - ومن الأهمية بمكان اعداد لائحة مهنية أساسها مساواة حقوق مدرسات الرياض والحضانة بمدرسات مراحل السلم التعليمى الأخرى وذلك بعد اعدادهن فى الكليات المعنية .

٥ - اعداد نماذج لبعض الدروس التوضيحية التى تفيد الأمهات فى تربية أطفالهن وشيئا فشيئا تتعاون الأمهات مع المدرسات فتقل الفجوة الموجودة بين التربية الأسرية والتربية فى الرياض .

٦ - وعلى الحكومات المتعاقبة سن التشريعات اللازمة لتدعيم ومساندة عمل مدرسات الرياض وبذلك تسهم فى خلق مناخ صحى مشجع يدفعهن على التفانى فى خدمة الطفولة صانعة المستقبل .

\*\*\*



# التربية الادارية

د . اميل فهمى شنودة

كلية التربية - جامعة المنصورة

من المعروف أن التخطيط القومى هو محاولة علمية واعية منظمة تقوم على أساس من الأرقام والاحصاءات ، والدراسات الصحيحة ، هادفة نحو تغيير المجتمع واحداث تحريكات اجتماعية وثقافية معينة من أجل تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية (١) . ومن المعروف أيضا أن التنظيم الإدارى يعتبر الركن الأساسى فى التنمية الادارية ، التى هى من أهم عمليات التخطيط القومى ، وعلى هذا فإن التنظيم الادارى هو القواعد والطرق التى توجه الخطوات التنفيذية للخطة أو المشروع ، وهو الذى يضبط سيره ، ويقود اتجاهاته ، ويحكم نتائجها بما يعطى أكبر قسط من الضمان والطمأنينة لبلوغ النتائج المطلوبة . وتشمل القواعد الادارية ، كما تشمل حركة العمل ودفع القرارات وغيرها الى مختلف مستويات العاملين ، وتوزيع المسئوليات والاشراف عليها ، وتشجيع المجد المنتج ، وردع المهل الذى لا يبالى بالمسئولية .

وفى ذات الوقت ليس التنظيم الادارى فى تنفيذ الخطة أو المشروع مجرد فرض واتباع للقواعد والضوابط مع أنها غاية فى حد ذاتها (٢) ، وإنما هو أعداد للأساليب والوسائل التى تحقق أكبر قسط من الكفاية الفنية بأقل التكاليف وبأقل قدر من الضياع والاسراف للجهود البشرية والمالية (٣) .

فى ضوء هذا يمكننا أن نقول ونحن نعيد بناء مجتمعنا على ضوء خطة مرسومة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أى خطة تنمية شاملة ، وخطة قومية تتضمن القطاع العام والخاص فى وقت واحد ، فإن مشكلة التنمية الادارية ، لا تقل أهميتها عن مشكلة بناء المصانع الجديدة ، والاستثمارات الجديدة ،

---

(١) د . محمد لبيب النجى : فى الفكر التربوى ، الانجلو ١٩٧٠

ص ١٥٨ .

(٢) د . حامد عمار : أسس التخطيط الاجتماعى فى النطاق القومى

والمهنى ، سرس الليان : ١٩٥٩ ص ٤٢ ، ٤٣ .

(٣) د . بكر القباني : الادارة العامة ، النهضة ١٩٦٨ ص ٦ .

بل وربما لها أهمية خاصة في حالة البلاد النامية بصفة عامة ، حيث تفتقر هذه البلاد الى رموس الأموال اللازمة لعملية القيمة الاقتصادية ويمكنها في هذه الحالة أن تقوض هذا النقص بحسن استقلال وإدارة الموارد المتاحة بكفاءة انتاجية عالية ، وهو ما يعبر عنه في بعض الأحيان بعملية التوسع الرأسى .

وعلى هذا فان نجاح خطة التنمية الشاملة سواء في الدول المتخلفة أو غير المتخلفة ، يعتمد أولا وقبل كل شيء على وجود جهاز إدارى فعال يفهم أهداف خطة التنمية ويتحمس لها ، وعلى ذلك فإصلاح الجهاز الإدارى ، هو البداية الأولى لسلامة ونجاح خطة التنمية ، فلا يكفى الترميم ، وإنما يجب أن يتغير البناء من أساسه ، ولكن هذه المهمة من أصعب المهمات لأن الجهاز الإدارى قد ورث تقاليد عتيقة يرجع بعضها الى الاحتلال العثمانى والفرنسى وحكام القرن التاسع عشر والاحتلال الانجليزى وعهود الحزبية .

وما من شك فى أن القوة الرئيسية فى عملية التنمية الشاملة هى العمل الإنسانى ، ذلك لأنه وبوجه خاص فى بلد عاش أجيالا عدة يعانى من التخلف ومن النقص فى الامكانيات ، وضعف فى القاعدة الاقتصادية تعتبر عملية تحد ضخمة ، نظرا لما تتطلب من القيام بمشروعات كبيرة مرتبط بعضها ببعض بحيث إذا تعثر أحدها تعثر معه غيره ، وما من سبيل أمامنا إزاء ضيق الامكانيات وضخامة المشروعات وحتمية اتمامها فى مواعيد محددة ، لا سبيل أمامنا سوى العمل الإنسانى الذى يستطيع أن يحقق المعجزات ، بشرط أن يكون عملا منظما ومخططا ومحتفظا بقوته الدافعة التى تضمن استمراره وتدفعه بنشاط وحيوية وهنا يبرز دور الإدارة كعنصر حاسم فى تنظيم العمل وتخطيطه وتجميع العاملين فى المشروع بحيث يصبحون على الرغم من تعدد تخصصاتهم وتباين ما يقومون به من أعمال ، قوة واحدة صلبة ، ومتماسكة تقهر كل الصعاب ، وتجد الحلول لكل المشاكل ، ولا يمكن للإدارة أن تفجح فى أداء هذا الدور ، الا إذا كانت على قدر من الوعي السياسى يمكنها من أن تنتقل بالعمل ، من عمل تنفيذى روتينى تهدره الفردية والبيروقراطية وتمزقه اللوائح والتعقيدات الى عمل جماعى خلاق واع ، بأنه يخلق للجماهير مجتمعها الذى ثارت من أجله ، مجتمع الكفاية والعدل ، ومن هنا لابد وأن ينصهر العمل الإدارى والعمل السياسى فى بوتقة واحدة ليصبا عنصرا واحدا ، ومن هنا أيضا مسئولية التربية بصفة عامة والتربية الإدارية بصفة خاصة فى هذا الانصهار لاعداد جيل جديد تربى تربية إدارية يستطيع أن يحقق هذه الأهداف .

## عوامل قصور الجهاز الإداري الحالي

وحتى تكون لدينا فلسفة تربوية إدارية ، لا بد لنا من تحليل عوامل قصور جهازنا الإداري ، فمتذ ثلث قرن مضى وصف هذا الجهاز بالآتى :

« الأداة الحكومية ، قد بليت مع الزمن ، وتطور العصر ، ولم تتطور ونهضنا نسبيا ، ولم تجارنا فى النهوض ، ففيها كثير من بقايا العصور الماضية التى تعقد العمل وتسيء الى الجماهير ، وسيرها بطيء لا يتمشى وسرعة القرن العشرين ، ونظرها ضيق محدود ، لا يتفق وتشعب الحياة المحيطة بنا ، فهى فى حاجة لا تقل عن غيرها من أى مظهر من مظاهر حياتنا العامة الى التجديد والاصلاح ، وبدأنا نحس بها ، وضج الناس بالشكوى منها ، معلنين أن ما فيها من نقص وما تحتوى عليه من فساد يرجع فى معظمه الى الأشخاص لا الى النظم والاشكال ، وعبثا نحاول أن نتحدث عن نهوض اقتصادى أو تقدم اجتماعى ، ان لم نأخذ أنفسنا بوسائل ناجعة ، ونظم سديدة لتنفيذ ذلك ، وان لم نتخير لمشروعاتنا الصغيرة والكبيرة رجالا يضطلعون بها على اكمل وجه ، (١) » .

ولا أبالغ اذا قلت ان هذا الوصف ينطبق على جهازنا الإداري حاليا

ولذلك فان الثورة بدأت تواجه المشكلة الإدارية ، بعد أن تحددت الأهداف التى افترض على الجهاز الإداري أن يخدمها ، وهى الأهداف التى تبلورت بعد قرارات بولبو ١٩٦١ ، حيث أصبح علينا أن نرتفع ثوريا بالانتاج ، ونضاعف الدخل القومى فى عشر سنوات ، مستخدمين فى ذلك كل طاقاتنا ، ومن هذه الامكانيات والطاقات والأدوات والأجهزة الإدارية لدينا بما فيها من قصور متأثرة برواسب الماضى ، قوانين ولوائح ، مرتبطة بمراحل لم يكن الهدف منها التنمية الاقتصادية ، بالاضافة الى أنها تأثرت بمراحل كان فيها تسيير الأمور ليس فى أيدينا .

### أولا : الاستعمار العثماني :

استمدت طبقة من المماليك ووضع على رأسها الإدارة العامة ، وفى هذه المرحلة انقطعت الصلة بين الحكام والمحكومين . فكان والى مصر يباشر

---

(١) ابراهيم مذكور ومريت غالى : الأداة الحكومية ، القاهرة دار  
الفصول للنشر ص ١٧ - ١٨



سلطاته من القلعة ، وكان بلاطه يضم عدة مجالس يمارس بعض شئون الادارة كمجلس الشورى ومجلس الجهادية وديوان التجار ، أما المدن والقرى ، فكانت خاضعة لحكم الموظفين الأتراك تحت رئاسة المدير والأمور أو الناظر وهم جميعا من الأتراك ، وكان حكام الأقاليم يمارسون أنواعا من القسوة والظلم ويتأثرون بعوامل المحسوبية والرشوة فى تصرفاتهم ٠٠٠ ومن آثار هذا حالنا تعالى الموظف على الجمهور ، واحتقار مصالحه ، واعتبار الموظف نفسه من طبقة مختلفة عن طبقة الجمهور .

### ثانيا : الاستعمار الفرنسى :

على الرغم من قصره ٠٠٠ أوجد المركزية وسرعة التغيير ، فلم يكن فيه ثبات .

### ثالثا - فى النصف الأول من القرن التاسع عشر :

أراد محمد على تحويل المجتمع الزراعى الى صناعى وتكوين جيش قوى ، ولكن كانت تنقص محمد على ورجاله الخبرة العلمية ، ولذلك فكر فى خلق طبقة من المثقفين تساعد على ادارة ممتلكات الدولة ، اذ كان قد استولى على ثروة البلاد كلها ٠٠٠ ذلك أن النظم والمؤسسات الحربية والاقتصادية والتعليمية كانت محتاجة الى ادارة لتوفر لها أسباب النجاح ، وتمكن حكومة محمد على من الاشراف الدقيق عليها وتوجيهها ، فأنشأ مدرسة الادارة الملكية عام ١٨٢٤ التى كان من أهم أهدافها تخريج مترجمين وموظفين لفروع الادارة المصرية يقومون على ما نظمتها الحكومة من دواوين المصالح والأقلام (١) .

### رابعا - الاحتلال الانجليزى :

فى عام ١٨٨٢ كان من عوامل ثورة عرابى ، رغبته فى احلال المصريين محل الأتراك فى الوظائف الحكومية ، وكان هدف الاحتلال احلال الانجليز محل الأتراك فى الوظائف ، وكان الاحتلال يسمى نفسه دائما المصلح الادارى ، وتعهد الانجليز بانجاز هذا الغرض قبل الجلاء ، وأنهم يدربون المصريين على حكم أنفسهم وكان هناك هدف مقصود وثابت للاستعمار والاقطاع والرأسمالية

---

(١) دفتر ٥٧ معية زكى وثيقة رقم ٢٦٠ من الجناح العالى الى حبيب افندى فى ١١ جمادى أول ١٢٥٠ هـ مترجمة عن التركية . دار الوثائق بالقلعة .

باعتبارها أدوات الاستعمار فى أسلوب الادارة غير المباشرة الذى استحدثه (٢) رسمته بنظرية الادارة البريطانية المصرية ، وهى الرياسة الانجليزية والأيدي المصرية ، وقد قرروا استبعاد الأيدي الانجليزية والاعتماد على العقل الانجليزى الذى يدبر (٢) . ولكن فى الواقع لم يحاول الانجليز اعداد المصريين للحكم الذاتى لطمعهم فى حكم مصر ، ولأهمية قناة السويس والسيطرة على ثروة البلاد الاقتصادية ، بالإضافة الى أسلوب الاستعمار والاقطاع والراسمالية فى الادارة غير المباشرة فى أن تخلق طبقة سلبية محافظة تربيتها على قيم الخضوع والانصياع وعدم المبادرة وتقتل فيها الميل الى التفكير المستقل والتجديد والروح الثورية والشعور بالالتزام أمام المجتمع ، والتوحد مع مصالح الجماهير .

ومن نتائج هذا نشوء الروتين ونظام الكادرات ، وأصبحت « المهايا » المرتفعة من نصيب الأجانب ، وكانت نسبتهم ٢٪ من الموظفين ولكن يحصلون على ١٦٪ من مجموع المرتبات ، وترتب على هذا ما يلى :

أ - المناصب القيادية العليا فى يد الأجانب .

ب - القدرة المحدودة للجهاز الإدارى .

ج - الاستقلال البيروقراطى للادارة وسببها يرجع الى غياب الرقابة البرلمانية .

خامسا : بعد الاستقلال تخلصت الادارة من النفوذ البريطانى ليحل محله نفوذ الأحزاب السياسية اذ كان فى تنافسها على الحكم يعمل كل منها على اجتذاب موظف الحكومة الى جانبه ، فانقسموا شعبا سياسيا شتى ، وكان أثر ذلك تدهور الادارة الحكومية ، وتفشى المحسوبية مما دفع الحكومة عام ١٩٥٠ الى استدعاء الخبير الانجليزى « سنكر » لدراسة الادارة العامة فى مصر ، واقترح انشاء ديوان الموظفين عام ١٩٥٢ ، ليقوم بتدريب الموظفين والاشراف عليهم .

---

(٢) الطليعة أبريل ١٩٦٥ ندوة عن البيروقراطية فى مجتمعنا الجديد ، المشكلة والحل د . فؤاد الشريف ص ٣٦ - ٤٦ .

(3) Milner (G.C.B.), England in Egypt, London Edward Arnold, 12th ed. 1915, p. 389.

**سادسا : فى عهد الثورة أصبحت المشكلة هى انخفاض مستوى أو نوعية الإدارة ومن أسبابها على سبيل المثال :**

( أ ) سرعة التغيير التكنولوجى من الزراعة والتجارة نحو الصناعة وما بينها من عدم توافر الوقت لاعداد المديرين فى المنشآت الصناعية اعدادا كافيا .

( ب ) الزيادة المتضخمة فى عدد المنشآت الزراعية والتجارية والصناعية فى الفترة الأخيرة ، مما ترتب عليه اختيار مديرين لم يسبق اختبار كفاءتهم فى هذه الميادين .

( ج ) زيادة التعقيد فى العمليات والعلاقات الادارية فى هذه المنشآت ( د ) متطلبات السرعة فى اتخاذ القرارات الادارية تمشيا مع احتياجات خطة التنمية .

( هـ ) عدم تقدير أهمية التربية الادارية ، بمعنى عدم تقدير أهمية التعليم والتدريب الإدارى فى تحسين نوعية الإدارة ورفع كفاءة المديرين على كافة مستوياتهم .

### **الإدارة قضية شعبية :**

لقد بدأت تبرز قضية الإدارة كقضية شعبية بمعنى أنها لم تعد تشغل بال القادة السياسيين والمتخصصين ، واساتذة العلوم الادارية فقط ، بل أصبحت محل اهتمام الملايين من جماهير قوى الشعب على اختلاف اهتماماتهم والمجالات التى يعملون بها ، اذ بدأوا يحسون أن ميدان الإدارة هو من الميادين الأساسية التى ينعكس من خلالها ذلك الصراع الذى تفرضه مختلف القوى المضادة لثورة ٢٢ يوليو على قوى الشعب ، وأن انتصارها فى هذا الميدان شرط رئيسى لانتصارها فى معركة القيمة الشاملة .

### **ديمقراطية التربية الادارية :**

ومع زيادة العناية باصلاح الجهان الإدارى بقصد تأهيله وتربيته لحمل تبعات تطور خطة التنمية الشاملة التى يعيشها المجتمع ، لابد أن نوضح حقيقة الصلة بين الإدارة العامة والتربية الادارية من جهة وبين الديمقراطية من جهة أخرى ، وأن نوضح أهم المظاهر التى يمكن عن طريقها أن تجسد



الديمقراطية باعتبارها إحدى الدعائم الأساسية لفلسفتنا في تنظيم الحياة العامة ، سبيلها الى الجهاز الادارى .

أول مظاهر الديمقراطية في الجهاز الادارى يرجع الى طبيعة العلاقة بين السياسة والادارة العامة والتربية الادارية ، فالجهاز الادارى يعمل كله فى اطار القواعد والنظم التى رسمتها الأهداف السياسية للدولة لتحقيق الأهداف العامة ، ومن ثم كان من المحتم أن يعكس ذلك الجهاز اتجاهات تلك الهيئات ، كما كان من الطبيعى أن يتقيد فى تنظيمه ونشاطه بالمبادئ العامة التى تقوم عليها وتعمل وفقا لها تلك الهيئات السياسية .

ومن الملاحظ أن مؤرخى الادارة فى أوروبا يقررون أن الادارة العامة فى ألمانيا قد عكست دائما الروح نفسها التى طبعت الحياة السياسية فى ألمانيا ، وأصبحت التربية الادارية فى ألمانيا هى روح ذات طابع عسكرى ونظام رئاسى محكم ، يقوم على قاعدة الأمر والطاعة والدقة فى تنفيذ التعاليم والأوامر ، ووجه الديمقراطية فى هذا الارتباط بين السياسة والادارة أن الأصل فى الجماعة الديمقراطية أن تعكس قوانينها رغبات الشعب ، وأن تكون تعبيرا عن ارادته ، ومن ثم فإن التزام الادارة والتربية الادارية فى نشاطهما لحدود ذلك القانون يعتبر بدوره تأكيدا لديمقراطية الادارة والتربية الادارية وضمانا لتسخيرهما فى خدمة المصالح الحقيقية للجماهير .

ثانى هذه المظاهر فى تحقيق مبدأ ديمقراطية الادارة العامة والتربية الادارية ادخال نظام الانتخاب فى اختيار الموظفين العموميين ، ولو أن طبيعة الوظائف العامة ، وحاجتها الى الاستقرار والانتظام وضرورة اخضاع كفاية الموظف عند اختياره للوظيفة لضوابط علمية مدروسة ، تجعل التوسع فى الالتجاء الى طريق الانتخاب فى اختيار الموظفين العموميين أمرا غير صالح ، على أن لا مانع من اتباع نظام الانتخاب بالنسبة الى بعض الوظائف القيادية أو التوجيهية التى لا يضرها التوقيت .

ثالث هذه المظاهر الأخذ بنظام الادارة المحلية ويتم عن طريقين :

( أ ) إشراك الشعب مباشرة فى العمل الادارى حتى يكتسب الخبرات الادارية وتتكون لديه تربية ادارية ، وذلك عن طريق ما يتضمنه نظام الادارة المحلية من اختيار أعضاء المجالس المحلية التى تقوم بجزء من وظيفة السلطة الادارية فى اشباع الحاجات العامة .

( ب ) الطريق الثانى ويسهم به نظام الادارة المحلية فى تأكيد الديمقراطية

وتعتبر خصوصا فى الدول الاشتراكية خير عاصم من البيروقراطية ، وذلك من أهم أسباب الوقوع فى البيروقراطية ( أى حكم الأجهزة الادارية ) وتحررها من رقابة الشعب وخطر رعايتها لمصالح شاغلى الوظائف الادارية بدلا من رعاية مصالح الجماهير .

ومن الملاحظ أنه تم خلال الخطة الخمسية الأولى اصدار قانون الادارة المحلية عام ١٩٦١ وحقت أجهزتها نجاحا ملحوظا فى تحقيق اللامركزية فى كثير من النواحي .

**رابعا : الأخذ ولو جزئيا بمبدأ الانتخاب فى تكوين مجالس ادارة المؤسسات العامة .**

**خامسا : تطبيق مبدأ جماعية القيادة الجماعية ، وهذه الجماعية ، كما قرر الميثاق بحق ليست عاصما من جموح الفرد فحسب وإنما هى تأكيد للديمقراطية .**

**سادسا : من أهم مظاهر الديمقراطية فى الادارة العامة والتربية الادارية أن يتميز نشاطها بالعلانية ، فهذه العلانية هى السبيل الأكبر لوقوع هذا النشاط تحت مراقبة الرأى العام وتوجيهه ، والرأى العام هو السيد الحقيقى فى كل نظام ديمقراطى وأهم وسائل تحقيق العلانية ما يلى :**

أ - عملية الاعلام المنظم ، الذى تقوم به ادارات العلاقات العامة بالوحدات الادارية المختلفة .

ب - التحقيق البرلمانى .

ج - تنظيم علاقات دائمة بين لجان الاتحاد الاشتراكى ، وبين الأجهزة الادارية المختلفة .

نستطيع اذن أن نلخص ديمقراطية التربية الادارية فى الأمور الآتية :

**أولا : ان ديمقراطية التربية الادارية تعطى للمجموعة والأفراد التى يكونونها مسئوليات المشاركة فى وضع القرارات التى تؤثر فى تعهدات المجموعة وفى أنشطة واهتمامات الأفراد الذين تتكون منهم المجموعة ، وهذا لا يعنى بالضرورة أن كل شخص يمارس المسئوليات الادارية ، وبالأحرى فان الادارة تخلق المواقف التى تمكن الأفراد والمجموعة من التعاون فى التخطيط .**

ثانيا : أن ديمقراطية التربية الادارية تحاول أن تضع القيادة فى متناول كل شخص وتشجع ممارستها بواسطة كل شخص فى حدود قدراته وخبرته ومقدرته وحاجاته .

ثالثا : ان ديمقراطية التربية الادارية تكون من المرونة فى تنظيمها بحيث تسمح بالتعديلات من وقت لآخر فى مجال العلاقات الانسانية كلما تطلب ذلك المناسبات المختلفة .

رابعا : ان ديمقراطية التربية الادارية تقترب بالنشاط الخلاق بين الأفراد وتسمح لهم بالتعبير عنها فى التخطيط وفى تنفيذ البرامج التعليمية واجراءاتها المختلفة (١) .

### التربية الادارية وتكوين الخبرة الادارية :

ان كل اصلاح فى الجهاز الادارى مرجعه الى العنصر البشرى ذاته فلن ينصلح الجهاز الادارى الا اذا حصلنا على الموظف الصالح ، ولن نحصل على هذا الموظف الصالح الا اذا توافر المواطن الصالح ، وهذا يتطلب تربية ادارية طويلة يعد فيها الطفل منذ نعومة أظفاره على الاحساس بالمسئولية وتقدير الواجب العام وأن نغرس فى نفسه حب الخير والاستعداد للخدمة العامة ذلك أن الموظف السيئ يفسد النظام الصالح ، والموظف الصالح يحقق نتائج طيبة فى ظل الأنظمة الفاسدة .

والواقع أن ما تشكو منه الآن من انعزال معاهد العلم وكلياته عن واقع مشاكلنا بشكل عقبة رئيسية فى سبيل اعداد هذه الخبرة الادارية . فاذا أخذنا الكليات والمعاهد العلمية التى يتخرج منها من سيكونون بعد سنوات قليلة فنيين اداريين ( مهندس - صيدلى - كىماوى - زراعى ) لم نجد فى برامجها ما يؤهل الخريج لأية مهمة ادارية ونفس الشئ ينطبق على المراحل الثانوية والاعدادية .

والواقع أن الغرب وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية قد سبقنا فى أهمية التربية الادارية ، وتكوين الخبرة الادارية فى المدارس المختلفة وفى جميع

---

(1) Douglas (Harl R.) **Modern Administration of Secondary Schools.** New York Ginn and Company Second Edition, 1957, p. 9.



مراحلها وأصبح المدرس الكفاء هناك هو الذى يستطيع أن يخلق رجل الادارة  
البارع (١) الذى يحمل هذه المواصفات :

- ١ - رجل الادارة هو القائد الديمقراطى .
- ٢ - رجل الادارة يتميز بأنه خبير فنى .
- ٣ - رجل الادارة تتكون شخصيته نتيجة لثقافته الواسعة .
- ٤ - رجل الادارة ينبغى أن يكون متمرسا ومطلعا على الأمور القانونية والادارية وله دراية بالنواحى المالية وعمل الميزانيات المختلفة .
- ٥ - رجل الادارة عليه أن يتفهم الناس من حوله وهذا يتطلب منه :
  - (أ) أن تكون لديه القدرة على حل المشاكل الشخصية .
  - (ب) أن يكون اجتماعيا .
  - (ج) أن يكون خبيرا فى العلاقات العامة .
- ٦ - رجل الادارة هو الشخصية التى صقلت فى شتى نواحى المعرفة المختلفة (٢) .

مكونات الخبرة الادارية :

أولا - التربية الفردية :

وتشمل الى جانب المعلومات المكتسبة من الخبرة الشخصية الاطلاع على الكتب والمجلات الادارية والمشاركة فى نشاط الجمعيات الادارية من حضور المناقشات والمحاضرات والاختلاط بالأعضاء . الخ .

أهداف التربية الفردية :

- ١ - تنمية المواهب الشخصية فى النواحى الادارية .

---

(1) Stoops (Emary) X Refferty (U.L.) **Practices and Trends in School administration.** New York, Ginn and Company 1961, p. 543.

(2) Locit., pp. 535-549.

## ٢ - خلق الاستقلال الفكرى وتوسيع المدارك الادارية العريضة .

ومن الملاحظ أن امكانيات التربية الفردية فى بلادنا محدودة فمثلا هناك فقر نسبى فى عدد الكتب المكتوبة باللغة العربية فى ميدان الادارة عموما والموجود منه غالى الثمن وسوق هذه الكتب موجهة نحو الطالب الجامعى وليس لطالب الثانوى أو الاعدادى أو للقارئ العادى ، بالاضافة الى قلة عدد المكتبات العامة وصغر حجم محتوياتها من الكتب الادارية .

أما عن الجمعيات الادارية فان وجد منها واحدة أو اثنتان فلا نشاط يذكر لها سوى العمل التعاونى ( مثل جمعية المحاسبة ) .

## ثانيا - التدريب فى المؤسسة أو المنشأة :

ويشمل العلم العام بأعمال المؤسسة أو المنشأة وأوجه نشاطها وأغراضها وسياستها والدراسات المنهجية داخل المؤسسة ، والتدريب العملى بواسطة الرئيس المباشر لمروؤوسيه والنقل أو الدوران الوظيفى . ومن أهداف التدريب الادارى فى المنشأة ما يلى :

١ - توعية المديرين بالعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المؤثرة فى المنشأة .

٢ - تعريف المديرين بالسياسة العامة للمنشأة وأغراضها الأساسية وفلسفتها الادارية .

٣ - التدريب العملى المباشر على النواحي الفنية الادارية المتعلقة بعمل المدير .

٤ - اعداد طبقة من المديرين للمستقبل .

٥ - ملاحقة التطورات الفنية والادارية المتعلقة بنشاط المنشأة .

٦ - منح الفرصة لذوى الاستعداد والكفاءة لتنمية قدراته الادارية .

## ثالثا - التعليم العالى الادارى :

ويشمل برامج الدراسة للدرجات العلمية العليا ، والدبلومات ، وحلقات الدراسة الموجهة للمديرين ، والدراسات الامتدادية سواء كانت ليلية أو

بالمراسلة أو بالراديو أو التليفزيون • وتشمل الأهداف الأساسية للتعليم العالى  
الادارى :

١ - التدريب على التفكير والبحث ، وحل المشاكل الادارية بالطرق العلمية  
الصحيحة •

٢ - ارساء الأسس النظرية للعلوم الادارية لعلم النفس والاجتماع  
والرياضيات • الخ •

٣ - الامام بالعلوم الادارية والطرق العلمية للادارة •

٤ - غرس النظرة الشاملة للادارة العليا •

ومن الملاحظ أن التعليم العالى يشكل حاليا الدعامة الأساسية التى  
يستند اليها نشاط تطوير الادارة فى بلادنا ، فمثلا جامعاتنا تعتمد على كليات  
التجارة والهندسة فى تقديم الدراسات العليا للادارة الصناعية على سبيل  
المثال •

رابعا : المعاهد القائمة الآن التى تتولى تدريب بعض القادة الاداريين  
فى بعض فروع التخصص لفترات قصيرة ، ومن ذلك معهد الادارة العامة  
والمعهد القومى للادارة العليا ، ومعهد التخطيط القومى •

خلاصة القول اننا نريد تربية ادارية تهتم بطريقة اختيار الأفراد وتدريبهم  
وتوزيعهم بطريقة تسمح بتحقيق أقصى مهارة فى أداء العمل فى الوقت والمكان  
الذى نحتاج فيه الى الأفراد •

نريد تربية ادارية تؤدى فى النهاية الى تنمية الكفايات الادارية التى هى  
العمود الفقرى فى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية •

نريد تربية ادارية فى برامج التعليم فى مدارسنا ، وتخطط بحيث تساير  
برامج التنمية ، وذلك لتوفير الأفراد الأكفاء والمدرّبين والمتقّنين الذين  
يصلحون لتحمل أعباء التنمية الاقتصادية والاجتماعية •

\*\*\*



# المقومات والعوامل المؤثرة فى العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة

للاستاذة آمال محمد السيد المسيرى

قبل أن نوضح العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة لابد من معرفة أن هناك مقومات وعوامل تؤثر فى هذه العلاقات وهى :

## أولاً : العوامل الاقتصادية

ان العقبات الاقتصادية تؤدي الى عدم استقرار الأسرة وعدم تماسكها وقد تناولت احدى الدراسات (١) أثر تدهور الدخل خلال فترات الكساد وفى حالة البطالة فى العلاقات الأسرية - وقد تبين أن قدرة الأسرة على القيام بالتوافق الضرورى دون حدوث تدهور فى العلاقات الشخصية المتبادلة يتوقف على درجة ارتباط أعضائها بمستوى معين للمعيشة وفى حالة تدهور الدخل وانخفاضه بدرجة كبيرة يؤدي هذا الى تدهور العلاقات وتفككها .

ومن ناحية أخرى فان ضغط الفقر على العلاقات الشخصية يكون ضعيفا عندما تكون العلاقات الودية متبادلة .

والبطالة تؤدي الى عدم الاحترام للزوج وزيادة الصراعات بين الزوجين وتوجيه اللوم والنقد اليه والانفعال الحاد ازاء السلوك العادى وعدم المبالاة بالنسبة لرغباته ، وقد تتحول العلاقة الى النقيض وتتغير سيطرة الزوج الى خضوع كامل .

## ثانياً : المسكن :

المسكن السيء يعتبر سببا فى الانحرافات الاجتماعية خاصة بالنسبة للأحداث لما يشعر به الطفل من مؤثرات وضغوط أما المسكن الصحى الملائم فانه يوفر الجو الذى تخلق فيه العلاقات الايجابية ويسوده الجو النفسى الصحى

---

(١) محمود حسن - الأسرة ومشكلاتها . دار المعارف ١٩٦٧

هذا وبالتالي يمنع أو يقلل من الصراعات والتوترات وما يصاحبها من انحرافات مختلفة .

### ثالثا : المقومات الصحية :

تعتبر علاقات المريض بأسرته من العوامل الهامة في ظروف المرض والمعجز ، فمثلا مرضى رب الأسرة قد يدفعه الى اليأس والاستسلام ، أما مرض الأم فيؤدي الى اضطراب الحياة الأسرية وتنتاب الأب حالات من القلق والجزع ينتهى الى التوتر كما أنها تشعر بالضيق والقلق .

وتؤدي هذه بالتالى الى التوتر بين الأخوة لتحمل الابنة الكبرى مسئولية رعاية شئون البيت واخواتها . ومن ناحية مرض الطفل ، اذا ارتبط مرض الطفل بانعدام الحب والحنان قد يؤدي ذلك الى استمرار المرض وعندما يحيط الآباء الطفل المريض بكل الحب والحنان ويتجاهلون حاجات الأطفال الآخرين من الحب والاهتمام ، فانهم يشعرون بالضيق والغضب ويتجهون بعدوانهم نحو الأخ المريض .

### رابعا : المقومات الاجتماعية

لا يمكن أن تنجح الحياة الأسرية الا اذا شعر الزوجان بأهمية العلاقات الاجتماعية ، فاستمرار العلاقات والروابط الاجتماعية يعنى الاستقرار والاطمئنان فى الجو الأسرى ونجد فى بداية الحياة الزوجية أن الزوجين يمران بسلسلة متصلة من عمليات التكيف للحياة الجديدة فالزوج كانت له روابط بأسرته السابقة وكذلك الزوجة .

وبناء علاقات جديدة لا تعتبر عملية آلية بل تنشأ هذه العلاقات على أساس التقبل المتبادل فالحياة الأسرية تقوم على التكيف المتبادل بين الأدوار الزوجية من ناحية الاشباعات الجنسية والعواطف الودية والصداقة والديمقراطية أو المشاركة فى السلطة وتقسيم العمل .

### خامسا : المقومات النفسية :

كثير من الأزواج يعتقدون أنهم سوف يحققون حياة زوجية سعيدة بالحب الذى يربط بين الطرفين الا أن الزواج لا يعتبر ناجحا الا اذا توفرت له عوامل التماسك والاستقرار فهو يقوم على الأخذ والعطاء وتسود فيه الديمقراطية وتتخذ فيه القرارات المشتركة وهذا بالتالى يؤدي الى تنمية نسق كامل من

العادات والتصرفات وأساليب العمل المتبادل والتوافق من أهم العوامل التي  
تبنى عليها العلاقات الزوجية المتبادلة .

**وقد بينت الدراسة أن التوافق بين الزوجين أكثر نجاحا في الحالات  
التالية :**

١ - انتماء الزوجين الى ثقافة اجتماعية متماثلة .

٢ - الخبرات النفسية للزوجين فالجو النفسى للأسرة الذى عاش فيه كل منهم  
قبل الزواج يعتبر من العوامل المؤثرة على سعادة الزوجين فالشخص  
الذى يمر فى طفولته بخبرات سارة توفر له الأمن والحب يمكنه النجاح  
فى إقامة علاقات زوجية سعيدة ، ويؤكد كثير من علماء النفس أن الطفل  
المحروم من الحب أو المهمل لابد وأن يصبح فيما بعد أبا قاسيا أو زوجا  
سيئا أو شريكا غير موفق .

٣ - النضج الانفعالى : ان أفضل الزوجات هى التى تتم بين شخصين يتوفر  
عندهما النضج الانفعالى أو التوازن الانفعالى وهذا النضج لا يتحقق  
قبل سن ٢٠ سنة وسن النضوج النفسى أو التكامل النفسى هو سن  
٢٥ سنة .

٤ - اشتراك الزوجين فى أهداف عامة : لا تقوم الحياة الزوجية على الميول  
والقيم المتصارعة وحينما يتفق شخصان من ناحية الميول والأهداف  
يستطيعان تحقيق التكيف المتبادل وعلى سبيل المثال : نجد أن زواج  
الفلاحين الذى يرتبط بتقاليد وقيم مشتركة أكثر توافقا .

٥ - المتعارف العميق : الزواج الذى يتم بعد فترة تعارف مناسبة أكثر دواما عن  
الذى يتم على عجلة لا تسبقه فترة تعارف .

**سادسا : المقومات الدينية :**

من المسلم به ان الأنماط الأسرية تعتبر من العوامل الاساسية فى تشكيل  
الشخصية وطبيعة العلاقات الأسرية الحميمة فهى تجعل خبرات الأسرة  
من النوع الذى يترك انطبعا عميقا فى نفس الطفل وبالتالى يؤثر على  
شخصيته .

وعن طريق تدريب منظم للقيم الاخلاقية التى يتضمنها الدين وسط بيئة  
صحية لابد أن تؤثر فيه تأثيرا حسنا بتأكيد الفضائل .



## العلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة

تعتبر الأسرة مجتمعا صغيرا وفى هذا المجتمع نجد مجموعة من العلاقات المتبادلة بين أفرادها .

فمثلا : نستطيع أن نرى فى أسرة مكونة من أم وأب وثلاثة أطفال علاقات موضحة كما يلى :-

### علاقات بين :

– الأب والأم ، الأب والابن الاول ، الاب والابن الثانى ، الاب والابن الثالث  
الأم والابن الثانى ، الام والابن الثالث ، وبين الابن الاول والابن الثانى ، بين  
الابن الاول والثالث ، بين الابن الثالث ... وهكذا .

وعلى ذلك نجد أنه كلما نمت الأسرة فى الحجم وزاد عدد أفرادها فإن العلاقات الاسرية بين أفرادها تزداد بسرعة والعكس بالعكس .

هذا ومن المعروف أيضا أن الأسرة ذات ثلاثة الأطفال يتكون بين طفلين منهما رابطة قوية شبه مستقلة داخل المجموعة الاسرية .

ولكل من هذه العلاقات طابع مميز على الرغم من تداخلها وتأثيرها المتبادل والعلاقات الودية المتزنة بين أعضاء الأسرة والعلاقات بين الأطفال تغطى صفة الاستقرار للأسرة وتحرر أفرادها من التوترات ويشكلون ( وحدة وظيفية متكاملة ) . ويتم التعاون والتوافق ويستطيع الأفراد اشباع حاجاتهم .

وقد يحدث أحيانا أن تظهر صعوبات تعوق التفاهم وقد ينشأ فى هذه الحالة صراع مؤقت بين توقعات أعضاء الأسرة ، وإذا اتخذ الصراع صفة الاستمرار فقد يؤثر تأثيرا سينا على أفراد .

كذلك قد تؤدي التغيرات الاجتماعية التى تطرأ على المجتمع والذى تعتبر الأسرة جزءا منه تغييرا فى اتجاهات وتوقعات أعضاء الأسرة وبالتالي فى العلاقات المتبادلة بينهم ، فمثلا قد يؤدي عدم توفر فرص العمالة الى بطالة رب الأسرة وهذا لا يؤثر فى دور الأب الاقتصادى فقط بل يؤثر فى اتجاهات وتوقعات أعضاء الأسرة نحوه وبالتالي فى شبكة العلاقات الاسرية بأكملها .

وتتضمن العلاقات المتبادلة مظاهر متعددة فهناك العلاقات الودية والصداقة التى تعطى العلاقات الزوجية قوة كبيرة .

### وتتضمن بعض هذه العلاقات الودية :

- نمو العواطف والتعبير عنها كالحب والتعلق .
- العلاقات الجنسية .
- المشاركة فى الخبرات الناجحة والامال .

كما يؤدى نمو القيم الى تقوية الروابط والوحدة من خلال الاهتمامات المشتركة واشباع الميول كذلك أنواع النشاط الأسرى وما يتضمنه من الأعمال المنزلية وتربية الأطفال والهوايات الأسرية وحالات المرض والأصدقاء .

هذا وان ديناميات الحياة الزوجية تعتبر أكثر من مجرد نمو الروابط الودية فالزواج يعنى المشاركة واتخاذ القرارات وتكامل وجهات النظر .

واذا اتخذت قرارات مشتركة حول موضوعات كالميزانية – الانفاق – تربية الاطفال – فانها تؤدى الى تكامل الحياة الزوجية – أما اذا تمت القرارات بطريقة أتوقراطية – ( فردية – فانها تضعف الحياة الزوجية .

### العلاقة بين الأبوين والابناء

عندما يتحول الزوجان نحو الابوية تبدأ المسئوليات المشتركة نحو الابناء وتسمو على كل العلاقات التى كانت قائمة من قبل فى علاقات الزوجين .

وتعتبر العلاقات الخاصة برعاية الصغار ذات أهمية كبيرة .

**فمن الناحية السيكولوجية :** يرتبط أعضاء الاسرة عن طريق الاعتماد المتبادل لاشباع حاجاتهم المختلفة الى الحب .

**ومن الناحية الاقتصادية :** ترتبط جماعة الأسرة عن طريق الاعتماد المتبادل لتوفير حاجاتها المادية .

**من الناحية الاجتماعية :** تخضع للتغير الاجتماعى والتطور لانها وحدة مرنة .

من الناحية الداخلية : تخضع للروابط البيولوجية الأساسية لكل من  
الرجل والمرأة والام والطفل •

### خاتمة :

انه لمن الضروري بالنسبة للأم في الأسرة الحديثة أن تعمل على ايجاد  
علاقة الود والمحبة بين الأب والطفل منذ مولده وخلال الأسابيع الأولى من  
حياته حيث أنه من المعروف أن هذه العلاقة في تلك المرحلة من حياة الطفل  
مرتبطة باشباع وقضاء حاجات الطفل الفسيولوجية ، والأم هي التي تقوم  
بها بينما الأب يكون مبتعدا فلا تنشأ علاقة بينهما أو تكون علاقة فاترة •

فالأم أصبحت في معظم الأسر عاملة وقد يضطرها العمل لقضاء فترات  
كبيرة خارج المنزل فيقوم الأب باشباع حاجات الطفل بدلا من الأم فيكتسب ثقة  
الطفل المبنية على خبرته الأولى والتي تتوقف على كمية الغذاء التي تعطى له •

يجب أن يكون هناك اهتمام من ناحية المسئولية سواء في المدرسة أو  
الآباء في المنزل بالتربية الجنسية والنفسية السليمة للفتيات والفتيان وذلك  
للاعداد للحياة الزوجية المستقبلية •

لابد وأن تأخذ العلاقات الأسرية بين الزوجين وبينهم وبين الأولاد أدوار  
الصدقة حتى تؤكد الحاجات الشخصية للجميع وبالتالي تحقيق المساواة في  
تحمل المسئوليات •





# ديناميكية التربية الإسلامية

للأستاذ على القاضي

مدير التعليم الابتدائي ببني سويف

حين جاء الاسلام ليكون هداية الله للبشرية كان من أهم أهدافه ازالة القيود التي تقف أمام انطلاق الانسان لتحقيق رسالته في هذه الحياة . . فهو خليفة الله في الأرض . . . ورسالته ذات ارتباط بهذا الوجود الكبير وذات أثر فيه أيضا .

وعناصر الديناميكية في التربية الإسلامية تتلخص في بناء النفس من الداخل وفي الحركة السلوكية وفي الذوق الجمالي .

وسأتناول هذه العناصر بالحديث حتى يتضح الموضوع بالصورة التي تبين أهمية كل واحد من هذه العناصر وأثره في ديناميكية التربية الإسلامية .

## بناء النفس من الداخل :

التربية الإسلامية بدأت ببناء النفس من الداخل لأنه أساس العمل الناجح الذي ينبع عن النفس البشرية فلما أتمت ذلك البناء بدأت في تغيير المجتمع الذي نعيش فيه على أسس الأخلاق الإسلامية وهذا ضروري لبناء المجتمع في جميع مجالاته وبذلك كفلت هذه التربية لكل فرد حاجته وسعادته كما كفلت للمجتمع كله ترابطه وطمأنينته فالتربية الإسلامية تتقصى أبعد الجوانب في قلب المؤمن وتنظم انفعالاته وتجعله يسير في الطريق الذي رسمه الله له ، وفي الوقت نفسه تتجه به نحو ماضي الانسانية كما تعلمه واجبات الحياة وعناصر النجاح فيها وكيف هلكت الأمم التي تجبرت ورفضت ان تؤمن بالله وتعمر الأرض بالاسلوب الذي ينتج للانسان الانسجام التام مع الكون ما فيه ومن فيه - كما يتجه به نحو مستقبل الانسانية ليبعد عنه نواحي القصور ويعمل على تحويله الى مجتمع متكامل تتحقق فيه معاني الانسانية فالأخلاق الإسلامية الفردية والجماعية هي التي تجعل المسلم يحس بكيانه ويؤدي رسالته باعتباره خليفة لله في الأرض وهو متلائم مع نفسه ومع مجتمعه شاعر بالرضاء والطمأنينة

وتجعل المسلم يسير فى طريق البناء الحضارى وفقا للأسس الاسلامية ووفقا للثقافة الاسلامية التى تطبع أسلوب الحياة فى المجتمع الاسلامى بسلوك معين وفى الوقت نفسه تطبع سلوك الفرد بطابع لا يختلف مع أسلوب هذا المجتمع وهذا الأسلوب المتكامل فى سلوك الفرد والمجتمع يختلف عن أسلوب المجتمعات الأخرى .

والمسلم بذلك يرى نفسه مدفوعا الى السير فى الطريق الذى رسمه له والقائم على أساس الايمان بالله وتحقيق المبادئ الاسلامية - وقد وضح القرآن الكريم ذلك فى قوله ( أنهم كانوا يسارعون فى الخيرات ويدعوننا رغبا ورهبا وكانوا لنا خاشعين ) « الأنبياء » .

ومما يساعد على استمرار هذا السلوك ان المجتمع الاسلامى يوجد دائما شبكة من العلاقات الثقافية التى تحيا فيها الأفكار كما يوجد فيها الدفء الانسانى الذى تفتقده جميع المجتمعات - وفيه يجد كل فرد مسلم حاجته النفسية وتجعله يشعر بالمودة والاطمئنان كما تجعله يحس بمشكلاته الخاصة ومشكلات المجتمع كله ويتعاون على حل هذه المشكلات فى جو هادىء بعيد عن الانفعالات الضارة وفى أسلوب علمى يكفل حل كل مشكلة على أساس سليم .

ومن هنا يتضح أن دور الانسان هو الدور الأول فى هذه الحياة فهو الذى يبدل ويغير فى أشكالها وفى ارتباطاتها وهو الذى يقود اتجاهاتها السليمة ولا غرو فهو سيد هذه الأرض ومن أجله خلق الله كل شئ فهو أعز وأعلى من كل شئ مادى - وهكذا يظهر الاسلام مكانة الانسان الحقيقية وأهمية دوره فى هذه الحياة بينما تعجز الفلسفات البشرية عن تفهم الانسان من جميع جوانبه فغلبت جانبا أو أكثر وأهملت بقية الجوانب وكان هذا سببا من أسباب فشلها فى تحقيق سعادة الانسان وطمأنينته وسعادة البشرية وأمنها . . . ومن هنا كان النجاح المنقطع النظير لكل المجموعات التى ربيت على أساس التربية الاسلامية بقول الدكتور كانتويل سميث أستاذ الدراسات الاسلامية بجامعة مونتريال فى كتابه «الاسلام فى التاريخ الحديث» ( المسلم ينظر الى المستقبل ليقيمه على أساس من الماضى المجيد ويسعى الى الغد ولا يفوته أبدا أن يلتفت الى الأمس البعيد وأنه لم يكن من الجامدين الكارهين للتقدم ومسايرة الزمن على ما تقتضيه الحضارة الحديثة ) .

ويحكى المبشر الغربى ارشيناالد فورد الذى عاش فى صحراء العرب أكثر من أربعين عاما فى رحلة له استغرقت عشرة أيام مع بعض العرب فى شهر رمضان مرت بهم فيها مرحلة استغرقت ثلاثة أيام بدون قطرة ماء واحدة الى أن وصلوا الى بئر قبل موعد غروب الشمس بساعتين وكان يتوقع أن ينكب كل

واحد منهم على البئر ولو لجرد أن يعضض فمه الجاف في حرارة القيظ بعد جفاف ثلاثة أيام ولكنهم امتنعوا جميعا ودعوه هو أن يشرب ويتركهم إلى أن يحين موعد الغروب والافطار .

ولعل هذا يبين لنا أثر التربية الإسلامية التي تأتي مظ داخل النفس فيجعل المسلم يتعامل مع الله على أساس من الاحسان في العمل فهو يعبد الله كأنه يراه . . ومن هنا فهو لا يحتاج الى رقيب خارجي لأن الرقيب موجود في الداخل فالمسلم لذلك يراقب الله في السر كما يراقبه في العلن ويعمل على أرضائه ما استطاع الى ذلك سبيلا .

واذا كان المجتمع الاسلامي الحالي ليس على هذا المستوى ولا قريبا منه فان السبب يكمن في انتفاء بناء النفس من الداخل على أسس الأخلاق الإسلامية فهو اما أن يكون قد ربي على الأخلاق غير الإسلامية أو انه لم يأخذ من الأخلاق الإسلامية الا اسمها ففقد بذلك الأساس الأول للبناء السليم لها فأصابه التفكك والتمزق وأهدر بذلك امكاناته بطعن حضارته من أساسها وحدثت لذلك فجوة بين مثل المسلم وواقعه بين ماضيه وحاضره وعليه أن يتنبه الى ذلك وأن يبدأ في الطريق السليم ببناء النفس من الداخل على الأسس الإسلامية حتى يستطيع أن يؤدي رسالته في هذه الحياة .

### الحركة السلوكية :

مجتمع الجاهلية كان مجتمع ركود لأنه أخذ على لون من الحياة الهادئة والوديعة والفرد كان يتمتع فيه بشعور الاستقرار ولم يكن يجد الأسباب التي تدعوه الى تغيير ما حوله - ففنع بما هو فيه وسارت حياته على النظام الذي كان يعيش فيه - فلما جاء الاسلام بالعقيدة الجديدة أحدث هزة عنيفة في كل فرد من أفراد هذا المجتمع وكانت النتيجة تغيير الاوضاع كلها طبقا للأسس التي جاء بها وبالتالي غيرت مجرى التاريخ في العالم كله مشرقه وغربه وذلك لأن الايمان الصحيح متى استقر في قلب المؤمن ظهرت اثاره في السلوك - والعقيدة دائما تتحرك لتحقيق مدلولها في المجتمع وتحوله الى عمل نافع طبقا لما رسمه الاسلام . يقول الدكتور ولفريد كانتويل ( ما من دين استطاع أن يوحى الى المتدين به شعورا بالعزة كالشعور الذي يخامر المسلم في غير تكلف ولا اصطناع ) . ويوضح هذا المعنى الاستاذ مونتجمري وان عميد قسم الدراسات العربية بجامعة أدنبرة في كتابه الاسلام والجماعة المتحدة باظهار زاوية أخرى من أثر الاسلام في أبنائه في قوله ( ان عقيدة الاسلام أمدت أبنائه في كل عصر بالقوة المحركة التي ينظرون اليها ويترسومون خطاها ونسعى الطيف أو المثال الذي يحفز السائر الى الحركة والتقدم وتهون عليه الطريق ) .



فمنهج الاسلام فى التربية يقوم على أساس تحويل الشعور الباطن بالعبادة وأدابها الى حركة سلوكية واقعية وتحويل هذه الحركة الى اعادة للبناء السليم طبقا لأهداف الاسلام مع استمرار الدافع الشعورى الأول فى كل حركة حتى تبقى حية متصلة بنبوغها الأصلى وهو الايمان ( كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله ) « ١١٠ - آل عمران » .

فالايمان بالله وعبادته المتصلة يحرران الانسان من العبودية والخضوع لأية قوة مادية أو بشرية ومن كل العوائق الداخلية والخارجية فتنتقل الى أداء رسالته وهو يحس بالحمية والحيوية والله معين على أدائها وتتكفل برعايته وتضمن له ثوابه أصاب أم أخطأ مادامت الوجهة كلها له . والمسلم بهذا يحدد موقفه من العالم كله كصانع للتاريخ ومجرك له يقول المستشرق الفرنسى مونتنيه مدير جامعة جنيف : ( ان الحمية من الصفات المميزة للدين الاسلامى وان المسلم غالبا ما يحمل فى جسمه أنسجة التبشير ) والدنيا فيها الخير وفيها الشر والمعركة بينهما مستمرة والباطل قوى مسلح بأسلحة مختلفة والله سبحانه وتعالى لم يشأ أن يترك الايمان والخير بدون مكافحة للشر والطغيان اعتمادا على قوة الايمان فى النفوس أو تغفل الحق فى الفطر البشرية ذلك لأن القوة المادية التى يملكها الباطل قد تفتن بعض النفوس والطاقة البشرية حدود ومن ثم فانه سبحانه لم يشأ أن يترك المؤمنين للفتن الا ريثما يستعدون للمقاومة وعندئذ أذن لهم فى القتال لرد العدوان وقد أخبرهم بأنهم فى حمايته وانه يكره أعداءهم لكفرهم وخيانتهم ( ان الله لا يحب كل خوان كفور ) « ٣٨ الحج » .

وقد حكم لهم بأخقية دفاعهم من الناحية الأدبية فهم مظلومون غير معتدين ولا متبشرين وأن لهم أن يقاتلوا وأن يطمئنوا الى نتيجة المعركة ( أذن للذين يقاتلون بأنهم ظلموا وأن الله على نصرهم لقدير ) « ٢٩ الحج » . وقد أخبرنا بأنهم فى حمايته وأنه سيتولى الدفاع عنهم ( ان الله يدافع عن الذين آمنوا ) « ٢٨ الحج » . ومع ذلك فهم منتدبون لمهمة انسانية كبيرة لا يعود خيرها عليهم وحدهم انما يعود على الجبهة المؤمنة كلها وفيها ضمان لحرية العبادة وحرية العبادة ( ولولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع وبيع وصلوات ومساجد يذكر فيها اسم الله كثيرا ) بل يعود على الدنيا كلها حين تحس بالمساواة الكاملة والعدل والأمن والاستقرار فى تلك الدولة الاسلامية . ومن هنا فان الاسلام لا يرضى للمسلمين بالتكاسل فى أداء هذه المهمة ولا بالضعف حتى ولو كان ذلك فى أوقات الشدة ولذلك فانه يعالج فيهم الوهن والخواطر الفطرية بوسائلها فيقول ( فلا تهنوا وتدعوا الى السلم وأنتم الأعلون والله معكم ولن تبرك أفعالكم ) « ٣٥ محمد » .

فالمؤمنون هم الأعلون لارتباطهم بالله ولنهجهم الالهى وغايتهم السنامية  
والله معهم فليسوا وحدهم وما يكون أعداؤهم هؤلاء مادام الله معهم - والله  
سبحانه وتعالى قد تكفل بنصر المؤمنين مادامت الوجهة له والنصر لدينه  
( ولينصرن الله من ينصره ان الله لقوى عزيز ) « ٤٠ الحج » . وكل ما يبذله  
المؤمنون محسوب لهم ولن ينقصهم أعمالهم .

### الذوق الجمالى فى الاسلام :

الذوق الجمالى كان من أهم العناصر الديناميكية فى التربية الاسلامية  
ذلك لأنه يحرك الهمم الى التفكير فى ملكوت الله فيشعر المسلم بالجمال والفن  
والذى يؤثر فيه داخليا ويجعل سلوكه قائما على أساس من رقة الاحساس وقوة  
العاطفة ( أفلم ينظروا الى السماء فوقهم كيف بنيناها وزيناها وما لها من  
فروج والأرض مددناها وألقبنا فيها رواسى وأنبتنا فيها من كل زوج بهيج  
تبصرة وذكرى لكل عبد منيب ) « ٦ - ٨ ق » . ويدعوه هذا لا أن ينظر الى  
المصلحة الخاصة وحدها بل ولا العامة للمجتمع الاسلامى أو المجتمع البشرى  
كله بل لقد شمل غيره من بنى الانسان من مخلوقات الله وقد ذكر النبى فى  
حديثه أن الله غفر لمسلم عطف على كلب وجدته يلهث من العطش فملاً خفه  
من بئر وسقاه - كما ذكر أن الله عذب امرأة فى هرة حبستها حتى ماتت فلا هى  
أطعمتها وسقتها ولا هى تركتها تأكل من خشاش الأرض .

وبالذوق الجمالى يجد الانسان فى نفسه نزوعا الى الاحسان فى العمل  
محققا قوله تعالى ( والله يحب المحسنين ) « ١٢٨ آل عمران » . ذلك لأن الله  
كتب الاحسان على كل شىء كما يقول الرسول عليه السلام فى قوله ( ان الله  
كتب الاحسان على كل شىء فاذا قتلتم فأحسنوا القتلة واذا ذبحتم فأحسنوا  
الذبحة وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته - فالمطلوب هو الاتقان الذى تصحبه  
مشاعر الانسانية ويصحبه الاحساس بالله فى قرارة الضمير والعمل من أجل  
خشيتة فهو يدخل الى النفوس من أعماقها ويوجهها الى الجمال والاحسان فى  
الأفكار والاحسان فى المشاعر والاحسان فى الأعمال - وحين تتجه النفس الى  
الاحسان وتتهذب المشاعر وينظف السلوك - حينئذ يلتقى الانسان والكون  
والحياة - يلتقى معها فى نظرة واحدة شاملة . ومن هنا كان الحديث الشريف  
عن الاحسان ( أن تعبد الله كأنك تراه فانه يراك ) رواه مسلم . وحين يحس  
المسلم بأن الله يراه فانه سينظف نفسه ويحاسبها على كل صغيرة وكبيرة  
ويتوجه الى الله نقيا خالصا وحينئذ يستقيم أمر الحياة كلها وذلك لا يتحقق الا  
بالمران والصبر والدأب . ولقد شاعت ارادة الله أن يخلق الانسان بخصائص  
معينة تجعل استقرار هذه الحقيقة فى ضميره وفى تمام حياته موكولا لهذا  
الجهد الانسانى بعون الله حتى يكون لفكر الانسان ومجهوده وسلوكه أثر فى

هذه الحياة فيعمل ما استطاع الى ذلك سبيلا فالله سبحانه وتعالى كرمه وجعله خليفة له في الأرض يحق الحق ويبطل الباطل وينشر العدالة والأمن وهذا كله يتم بتفكيره وأخلاقه وسلوكه والله معين له على هذا كله .

وهذه المهمة الضخمة تحتاج الى جهد ضخم وقد طلب القرآن الكريم من المؤمنين أن يستعينوا على ذلك بالصبر - الصبر على الطاعات والصبر على المعاصي والصبر على جهاد أعداء الله والصبر على الكيد بكل صورته والصبر على طول الطريق الشائك الى غير ذلك والزاد المستمر والمدد الذي لا ينقطع يكون في الصلاة وفي القرآن الكريم ( يأياها الذين آمنوا استعينوا بالصبر والصلاة ان الله مع الصابرين ) « ١٥٢ البقرة » .

فالصلاة هي التي تجعل الانسان الضعيف يتصل بالله القوي هي القوى الكبرى التي يستمد منها العون حتى يتجاوز الجهد قواه المحدودة هي الصلة المباشرة بين الانسان وخالقه وهي اللمسة الجانبية للقلب المتعب المكدود . ومن هنا كان رسول الله صلى الله عليه وسلم اذا وجد نفسه في شك هرع الى الصلاة ومن أقواله عليه السلام ( أرحنا بها يا بلال ) وكان يكثر من الصلاة اذا أحزنه أمر ليكثر من اللقاء بالله .

\*\*\*



# التربية وتكامل الشخصية

لأستاذة سلوى شعبان أحمد

مدرس بكلية التربية الفنية

يقوم مفهوم التربية على تكوين شخصية الفرد تكويناً شاملاً في مختلف نواحيها العقلية ، المعرفية ، المزاجية ، الخلقية ، الجسمية والاجتماعية . وبالرغم من أن هذه الجوانب جميعاً تتكاتف في خلق الشخصية السوية المتكاملة إلا أنه من الواضح بجلاء أن هناك قصوراً كبيراً في مجتمعنا الحاضر يصيب مفاهيمنا التربوية كأباء ومربين بشكل عام ، تحت تأثير الحرص على مستقبل النشء والذي يتحدد في نظر الكثير على اجتياز المراحل التعليمية بنجاح وفي الحصول على الشهادة الجامعية .

ويتربط على هذا المنطق ترجيح جانب النواحي العقلية المعرفية من شخصية الفرد على النواحي المزاجية والخلقية والجسمية والاجتماعية دون قصد . وبالرغم من أن الناحية العقلية المعرفية هي التي تمكن الفرد من السيطرة على البيئة وتحليل ما بها من إمكانيات تساعد على الرقي والتطور وبالرغم من أن الفرد الذي لا تمكنه قدراته العقلية من استغلال البيئة لما فيه خيره وخير مجتمعه فإنه يعيش عيشة ساذجة ويفسر مظاهر هذه البيئة بطريقة بدائية ويحيا حياة غير آمنة .

على الرغم من كل ذلك فإن الاهتمام بالنواحي العقلية في تكوين شخصية الفرد على حساب بقية النواحي الأخرى يشكل خطورة كبيرة في خلق شخصيات معتلة غير متكاملة ، حيث أن إهمال تربية بعض جوانب الشخصية يؤدي بها إلى النشاط كمراكز للمقاومة فيها تسلب الطاقة من الجوانب الأكثر اكتمالاً في النمو ، وبذا تنمو مقاومات كثيرة في الشخصية يصبح بها الشخص عصابياً .

وإذا نظرنا إلى مفهوم التكامل عند المحلل النفسي « يونج » - الذي تميز باعطاء وصف ثري متشابه لبناء الشخصية - نراه يرادف معنى التفرد الذي لا يتحقق إلا ببلوغ كل جوانب الشخصية أقصى درجات التفاضل والنمو والذي بدوره يوجب علينا كمربين أن نحاول تحقيقه في بناء الشخصيات من خلال العناية بجميع مكوناتها محاولين بذلك إمداد الشخصية بالوحدة والاتزان

والكلية • ويرمز « يونج » لهذا المفهوم بمصطلح ( الذات ) ويعتبرها هدف الحياة الذى يحاول الناس بلوغه ولكن نادرا ما يبلغونه ، حيث أنها لا تتحقق الا اذا نمت الشخصية نموا كاملا وبصورة متفردة •

وربما يبدو من مفهوم العناية بجوانب الشخصية المختلفة تصور امكانية فصلها أو أن الشخصية تعنى حاصل جمع بعض الصفات ، ولكن هذا التصور خاطيء لا محالة حيث يؤكد لنا علم النفس المعاصر أن الشخصية هي « وحدة الحياة النفسية » والناجمة من التفاعل المستمر بين عناصرها التى تتصف بالثبات النسبى •

واذا كنا قد جزأنا عناصرها الى جوانب عقلية معرفية ، مزاجية ، خلقية ، جسمية واجتماعية فهذا التقسيم مجازى لا يقصد به أكثر من محاولة التصنيف والدراسة ، على أن يكون واضحا لدينا جليا أن الشخصية هي وحدة كلية لا انفصام فيها •

فاذا نظرنا الى التكوين المزاجى للشخصية محاولين دراسته وتبين مدى ارتباطه بجوانبها الأخرى ، نجده يعتمد على التكوين الكيميائى والعددى والدموى ويتصل اتصالا وثيقا بالنواحي الفسيولوجية والعصبية ، حيث يظهر على سبيل المثال فى حالات الانفصال فى خفقان القلب وارتفاع ضغط الدم واضطرابات التنفس وابطاء الهضم • والنواحي المزاجية بعضها يورث وبعضها الآخر مكتسب من البيئة ، وليس من السهل أن نفصل بين العوامل الفطرية الموروثة والعوامل البيئية فى تكوين الصفات المزاجية فالحالة المزاجية لأي شخص تنتج من تفاعل وتداخل العوامل جميعها • والواقع أننا لا نستطيع الفصل ، ولكن يمكننا أن نوضح أن الجهاز العصبى الثانوى والمسئول عن الاتزان الانفعالى للشخصية من الموروثات • وكذلك غدنا « الأدرنالين » اللتين يرتبط نشاطهما بهذا الجهاز والذى يؤدي نقص افرازهما الى حدوث الخمول والهبوط الانفعالى • وتعتبر الطاقة الانفعالية من الجوانب الموروثة وهى تختلف من حيث الكم والنوع بين الأفراد فى حين أن العواطف هي نزعة مكتسبة من البيئة تتكون بالتدريب وتمر خلال تجارب وجدانية عديدة حول موضوع يتفق وميول الشخص • وبالرغم من أن العواطف تكتسب من البيئة الا أنها تصبح مصدرا مهما لمعظم دوافعنا وجهودنا •

ويعتقد ( مكدوجل ) أن الشخصية تعتمد فى تكوينها على مجموعة العواطف التى تنمو فيها • خاصة وأن بعض هذه العواطف قد تتعارض أو تتصادم أو تتعاون • وعلى قدر ما يكون بينها من تعاون أو تصادم تتوقف قوة الشخصية •

ومن هذه الدراسة المختصرة للتكوين المزاجى من الشخصية يتضح لنا صعوبة فصل الجانب المزاجى عن الجانب الجسمى وعن النواحي البيئية . ونحن نجد هذه الصعوبة كذلك من جهة أخرى إذا ما حاولنا دراسة الجوانب الجسمية . فبنية الجسم واكتمال نمو أجهزته المختلفة من النواحي التشريحية ووظائف الأعضاء لها تأثير كبير فى الحالة النفسية وفى تكوين الشخصية ، حيث تؤثر على اتجاهات الشخص وعلى كثير من سلوكه المبنى على نظرته الى نفسه ونظرة الناس اليه . وكثير من أنواع الشذوذ كالتعاضم أو الشعور بالحدق ضد المجتمع سببها الأصلى الشذوذ فى النمو الجسمى العام .

ومن جهة أخرى فإن الجهاز العصبى المركزى - كأحد أجهزة الجسم - يتكون من « المخ » وهو المسئول عن تنظيم الادراك والتعليم والتفكير والتخيل وكسب الخبرات والتنسيق بين وظائف الشخصية المختلفة والعمل على تكاملها ، ومن « المخيخ » وهو الذى يقوم بدور هام فى ايجاد التوافق بين نشاط العضلات وحفظ التوازن الحركى ، وكذلك « النخاع الشوكى » وهو يعمل كمركز للإشارات العصبية التى تحدث الأفعال المنعكسة وتؤدي الى حركة الأطراف .

والى جانب بنية الجسم والجهاز العصبى تعتبر الغدد الصماء من أهم الجوانب التى تؤثر على النمو الجسمى والحركى وعلى السلوك الجنسى والحالة المزاجية والصحية . وعلى مدى تفاعل الانسان مع بيئته وتكيفه معها وتكون شخصيته . وذلك بما تفرزه من هرمونات تنساب فى الدم مباشرة اذا قلت أصيب الجسم بالمرض واذا زادت أصيب الجسم بالخلل فى أداء وظائفه .

ومن جوانب النواحي الجسمية كذلك الظاهرة الحركية التى تتوقف على عوامل جسمية وعوامل عقلية فى آن واحد . فسرعة الحركة أو بطئها ، والاندفاع أو القدرة على التحكم فى الحركات ، كلها تتوقف على ما يتكون بين الجهاز العصبى والعضلى وبين عمليات الاحساس والادراك والانتباه من ارتباطات ، وما يحدث للشخص من تغيرات انفعالية ومزاجية .

ويتضح لنا من خلال دراسة الجوانب الجسمية أنها تتصل اتصالاً وثيقاً بالنواحي العقلية المعرفية والنواحي المزاجية والخلقية والبيئية .

واذا ما حاولنا دراسة النواحي الخلقية كالعادات والميول وأساليب السلوك المكتسبة ذات الطابع الثابت نسبياً ، نجدها تعتمد على التعليم والتربية وعلى العوامل البيئية وعلى النضوج والتكامل الانفعالى .

وبذلك تتأكد لدينا فكرة الديناميكية المستمرة بين مكونات الشخصية



جميعها والتي تكلم عنها وأوضحها كثير من أصحاب نظريات الشخصية ،  
فأصبح تصور الفصل بينها أمر محال .

وفى نهاية الإشارة الى مكونات الشخصية نود التلميح الى أن الباحثين  
فى الشخصية قد اختلفت نظرتهم للأهمية النسبية لتلك المكونات فعلماء النفس  
الطبي يبرزون أهمية النواحي الجسمية والمزاجية .

وعلماء النفس الجنائى يؤكدون أهمية النواحي الخلقية والاجتماعية .  
فى حين أن علماء النفس السيكلوجى يركزون على أهمية النواحي العقلية  
المعرفية ، ولكننا نعود ونكرر أن تحقيق مفهوم الذات لكل شخصية لا يتأتى دون  
محاولاتنا كمربين بالعمل على النمو الدائم لكل مكوناتها نحو الكمال لننقذ  
أبناءنا من الاضطرابات النفسية ومن الأمراض العصابية . حيث أن المجتمعات  
السليمة تتطلب شخصيات متزنة متكاملة أكثر مما تتطلب عقولا مفكرة ينقصها  
النضوج والاتزان الانفعالى أو تملأها العقد النفسية ، وعلينا أن نعلم أن  
النجاح أو الفشل فى الحياة يتوقف الى حد كبير على عوامل انفعالية ،  
فاضطراب الصلات الاجتماعية مرهون فى المقام الأول باضطراب الحياة  
الانفعالية ، وأن النضوج الانفعالى يزيد الخيال خصوبه وينشط التفكير  
ويدفق المعانى والأفكار فى سرعة وسلاسة ، كما ينشط الحركة ويزيد الميل الى  
مواصلة العمل ، ولن يتحقق ذلك الا فى جسم سليم وفى ظل بيئة واعية .

\*\*\*

## رسائل جامعية فى التربية :

اعداد الأستاذ : عبد الراضى ابراهيم محمد  
المعيد بكلية التربية - جامعة عين شمس

مكتبة كلية التربية - جامعة عين شمس - عامرة بالرسائل العلمية ،  
ماجستير ودكتوراه فى فروع العلوم التربوية المختلفة ، ويزمغ هذا الباب  
الجديد « بصحيفة التربية » أن يطلع الخريجين على أهم الانجازات العلمية فى  
التربية ، وذلك من خلال التعريف بالرسائل - التى أجزت فى مجال التربية :

● تمويل وتكلفة برامج تعليم الكبار فى ج ٠ م ٠ ع ٠ مع التركيز الخاص على  
برامج محو الأمية ٠ دكتوراه ( ١٩٧٣ ) ٠

● د ٠ شكرى عباس حلمى عبد الرحمن كلية التربية جامعة عين شمس

● تقع الرسالة فى خمسة فصول ، وعدد صفحاتها ( ٢٤٤ ) صفحة ، تضمن

\* الفصل الأول : مشكلة البحث ، خطوات الدراسة ، ومنهج البحث  
بالمصطلحات الواردة فى الرسالة ٠

\* وركز الفصل الثانى على تحليل الجهود المبذولة فى محو الأمية من  
المنظور المالى ، بينما تناول الفصل الثالث دراسة التكاليف كأداة من  
أدوات التحليل والتنبؤ والتطبيق على برامج محو الأمية ٠

\* أما الفصل الرابع فقد عالج تمويل برامج محو الأمية ، وسائل ترشيد  
الانفاق ، مقدما حلولاً ومقترحات هى :

١ - استنباط مصادر جديدة للتمويل وتنويع الأوعية المالية القائمة ٠

ب - زيادة الاعتمادات المخصصة لبرامج محو الأمية ٠

ج - التمويل الخارجى ٠

د - ترشيد الانفاق - طرقه ، وسائله ٠

\* وأما الفصل الخامس : فيقدم استراتيجية مقترحة فى محو الأمية ،  
ومستقبلها المالى محتوياً على :

المقصود بالاستراتيجية ٠ الوضع الراهن لمشكلة الأمية ، الجهود المبذولة :  
منجزاتها وأسباب قصورها فى ضوء الاستراتيجيات المستخدمة ٠

الاستراتيجية البديلة المقترحة ، وأخيراً الاجراءات العملية لتكديده  
وايجاد المدخلات المالية للخطط والبرامج ٠

● الفاقد الكمى وعوامله فى التعليم الجامعى المصرى - دراسة ميدانية  
دكتوراه ( ١٩٧٥ ) ٠

● د ٠ حسان محمد حسان ٠ كلية التربية جامعة عين شمس ٠

\* اتجهت الرسالة - الحالية - الى التعليم الجامعى المصرى ، لتعالج عوامل  
الفاقد الكمى فيه ، متخذة نمط الدراسة الميدانية ، مركزة على « مشكلة

الرسوب « محللة أهم عواملها » فى جامعة عين شمس سواء من داخل نظامها أو من خارجه وسواء على مستوى العينات أو العينة الاجمالية ، \* تضم الرسالة تسعة فصول ، وتقع فى ( ٢٤٢ ) صفحة ، بالاضافة الى الملاحق والمراجع :

\* تناول الفصل الأول : المشكلة ، أهميتها ، فروضها ، منهج دراستها . وقسم داخليا الى تسعة بنود : مقدمة ، مشكلة البحث ، حدود البحث ، أهمية البحث ، منهج البحث وأدواته ، المعالجة الاحصائية ، فروض البحث ، خطة البحث .

\* أما الفصل الثانى فقد اتخذ عنوانا رئيسيا : « التصميم الفكرى لتعليمنا الجامعى » وانضوت تحته خمسة عناوين فرعية : أهم التغيرات المحيطة بالتعليم الجامعى ، أهداف الجامعة ووظائفها ، بعض المظاهر الكمية للتوسع فى تعليمنا الجامعى ، أسباب التوسع فى تعليمنا الجامعى ، بعض أساليب مواجهة التوسع .

\* أما الفصل الثالث ، فيأتى بعنوان « الكفاية والفاقد فى التعليم الجامعى » ويعرض لمفهوم الكفاية والانتاجية ، وبعض مناهج دراستهما ، ومؤثراتهما ، ومفاهيم الفاقد التعليمى والصور العامة للاهدار ، والفاقد الكمى الطلابى ، والرسوب الكمى والكيفى ، والتسرب الخارجى والداخلى . ثم تعريف الدراسة فقضايا أساسية متصلة بالفاقد التعليمى .

\* والفصل الرابع : يختص بعرض الدراسات السابقة . ويقسمها الى قسمين :

١ - الدراسات المصرية .

٢ - بعض الدراسات الأجنبية المباشرة وغير المباشرة .

\* وينصب الفصل الخامس على الدراسة الميدانية - الادارة وطريقة المعالجة الاحصائية .

\* ويحلل الفصل السادس عوامل الرسوب من داخل النظام ، والسابع يحللها من خارج النظام مع انتهاء كل منهما بخاتمة .

\* يأتى الفصل الثامن فيعرض لـ « عوامل الرسوب على مستوى الجامعة » متناولا بالتفصيل لستة مجموعات ، مجموعة الكتاب الجامعى ، ومجموعة هيئة التدريس ، ومجموعة نظام الدراسة ، ومجموعة نظام الامتحانات ، ومجموعة طريقة الاستذكار والنظام فى المحاضرات ، ومجموعة الظروف الشخصية والعائلية والاقتصادية ، ثم البند السابع ترتيب جميع عوامل الرسوب ، فخاتمة ...

\* وأخيرا ٠٠ ينفرد الفصل التاسع بخاتمة الرسالة وقد تضمنت قضايا ومشكلات جديدة بالبحث .



## من يريد القراء :

### استثمار حصص الاحتياطي بالمدرسة

للاستاذ ابراهيم رفعت جبران

ان تسمية الحصص التي يدخلها المدرس بدلا من زميله المتغيّب « بالحصص الاحتياطي » تسمية خاطئة ، بل ليست ذات معنى . حيث لا يزال مفهومها أن يجلس المدرس على كرسيه ، ويطلب من تلاميذه أن يشغلوها كيفما شاءوا . وهكذا تمر الحصص ثقيلة مضنية للتلميذ والمدرسة دون أن تحقق فائدة تربوية . لذلك رأيت أن أغير من هذه التسمية فسميتها « حصص النشاط التربوي » ، وحتى يشعر التلميذ والمدرس بأهميتها خططت لها برنامجا على مدار السنة تسهم فيه جميع المواد والمقررات ، وتستثمر فيه جميع الامكانيات المدرسية من معامل ووسائل مساعدة ومكتبة . وغير ذلك بصورة فعالة ، بحيث تتحقق الفائدة التربوية والتعليمية للطالب ، ويسود المدرسة النظام والانضباط .

ولعل الاجراءات التي تكفل تحقيق استثمار « لحصص النشاط التربوي » تتمثل في :

● قيام مدير المدرسة بالإشراف والتوجيه ، وتشكل لجنة من أحد الوكلاء والمدرسين الأوائل للتنفيذ مع توفير كل الامكانيات المتاحة لتنفيذ المشروع واضعة في حسابها الحوافز المادية والأدبية للمدرسين . هذا ويراعى في ترزيع « حصص النشاط التربوي » التنوع ، وأن تكون ضمن النصاب حتى يشعر الجميع بأهميتها وجدية العمل فيها .

ويعد ملف لكل فصل يحتوى على خطة العمل ، كما يتم تقويم هذه التجربة بعد فترة من تنفيذها-بوسائل التقويم المعروفة .

وكل مادة وما لها من امكانيات بشرية ومادية عليها أن تقوم بما يخصها في هذا النشاط ، كالعلوم ومعاملها ، واللغات ، وما بها من وسائل مساعدة سمعية وبصرية ، والتربية الزراعية والفنية وما تقدمه الثانية من وسائل ايضاح متعاونة مع مدرسي المواد الأخرى ، وجماعات النشاط ويمكن أن تقدم في هذا المجال الكثير كمسرح المناهج الدينية وترجمتها الى سلوك اجتماعي هادف ، أو ندوات ومحاضرات كما يمكن ربط المكتبة بالنشاط التربوي بصورة فعالة .

هذه مقترحات لعلها تعيد للمدرسة انضباطها وفعاليتها . . .

---

رقم الايداع بدار الكتب ١١٠

---

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلي) - القاهرة

تليفون : ٢٢٠٧٩







# مجلة التربية

العدد الرابع

أكتوبر ١٩٧٦

السنة الثامنة والعشرون

## في هذا العدد

- كلمة المحرر
- للأستاذ الدكتور : يوسف صلاح الدين قطب
- بين كليات التربية وكليات الآداب والعلوم .
- للأستاذ الدكتور : إبراهيم محمد الشافعي
- نمو التفكير الناقد خلال مرحلتى الدراسة الإعدادية والثانوية .
- للأستاذ الدكتور : إبراهيم وجيه محمود
- مراجعة الحركة الفنية التشكيلية العربية المعاصرة وسبل تطويرها .
- للأستاذ محمود النبوى الشال
- أهداف مركز الخدمات الاختبارية في نيوجيرسى وبرامجه التربوية والنفسية .
- للدكتور : أنور محمد الشرفاوى
- العلاج العائلى . . من أحنث طرائق العلاج النفسى .
- للدكتور : سيد صبحى
- أثر التوافق والصراع الأسرى والتغير الثقافى بين الآباء والأبناء على الجوانب التربوية للأبناء .
- للأستاذة : آمال محمد السيد السمرى
- تكوين الاتجاهات السليمة نحو العمل فى المرحلة الابتدائية . ( دراسة مقارنة )
- للدكتورة : عليّة على فرج
- رسائل جامعية فى التربية : اعداد الأستاذ : عبد الراضى إبراهيم محمد

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

# مجلة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة - ١٧٠٦٨٦

( رئيس مجلس الإدارة : محمود عبد العزيز يوسف )

رئيس التحرير : الأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب

## هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد خيرى كاظم	الأستاذ الدكتور حسن الفقى
الأستاذة الدكتورة رمزية الغريب	الأستاذة زينب محرز
الأستاذ الدكتور سعد دياب	الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى
الأستاذ الدكتور محمد ليلى المنجى	الأستاذ محمود النبوى الشال

## سكرتير التحرير

الأستاذ الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

سكرتير التحرير المساعد	مدير الصحيفة
الأستاذ عبد الراضى ابراهيم محمد	الأستاذ ناصف عبد السيد ابراهيم

* تنشر الآراء العلمية والتربوية على مسئولية اصحابها .	* الاشتراك السنوى :
* جميع حقوق النشر محفوظة للرابطة	١٤٤ قرشا لعضوية الرابطة
* تنشر الصحيفة المقالات والبحوث التى تعالج شئون التربية والتعليم .	والصحيفة .
* ترسل المقالات والمكاتبات باسم رئيس التحرير بمقر الرابطة .	٨٠ قرشا للصحيفة فقط .
	٦٠ قرشا للطلبة .
	١٠٠ قرش خارج الجمهورية .

تصدر أربعة أعداد فى السنة

فى اوانل كل شهر من فبراير - ابريل - يونيو - اكتوبر

دار غريب للطباعة

١٢ شارع نوبار (لاظوغلى) - القاهرة

تليفون : ٢٢٠٧٩

# مجلة التربية

العدد الرابع

أكتوبر ١٩٧٦

السنة الثامنة والعشرون

## في هذا العدد

- كلمة المحرر : الأستاذ الدكتور : يوسف صلاح الدين قطب
- بين كليات التربية وكليات الآداب والعلوم . للأستاذ الدكتور : إبراهيم محمد الشافعي
- نمو التفكير الناقد خلال مرحلتى الدراسة الإعدادية والثانوية . للأستاذ الدكتور : إبراهيم وجيه محمود
- مراجعة الحركة الفنية التشكيلية العربية المعاصرة وسبل تطويرها . للأستاذ محمود النبوى الشال
- أهداف مركز الخدمات الاختبارية فى نيوجيرسى وبرامجه التربوية والنفسية . للدكتور : أنور محمد الشرفاوى
- العلاج العائلى .. من أحدث طرائق العلاج النفسى . للدكتور : سيد صبحى
- أثر التوافق والصراع الأسرى والتغير الثقافى بين الآباء والأبناء على الجوانب التربوية للأبناء . للأستاذة : آمال محمد السيد السمرى
- تكوين الاتجاهات السليمة نحو العمل فى المرحلة الابتدائية . ( دراسة مقارنة ) للدكتورة : عالية على فرج
- رسائل جامعية فى التربية : اعداد الأستاذ : عبد الراضى إبراهيم محمد

تصدرها : رابطة خريجي معاهد وكليات التربية





# كَلِمَة المَحَرَّر

## التخطيط للتعليم وحل مشكلاته

### فى ضوء

## دراسات المجلس القومى للتعليم

## والبحث العلمى والتكنولوجيا

للأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب  
رئيس التحرير

أصدر المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا بمصر فى الشهر الماضى التقرير الذى قدم الى السيد رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس فى دورته الثالثة ( أكتوبر ١٩٧٥ — يوليو ١٩٧٦ ) ونظرا لما احتواه هذا التقرير من مبادئ ودراسات انتهت الى عدد من النوصيات الهامة التى استجابت الى بعضها فعلا وزارة التعليم بصفتها السلطة التنفيذية المسئولة عن التربية والتعليم ، لذلك فانه يسر « صحيفة التربية » أن تقدم لقرائها خلاصة لهذا التقرير الهام وذلك جريا على سياسة الصحيفة من حيث توجيه نظر المعلمين ورجال التربية والتعليم بل والآباء ونوى الراى فى المجتمع ، الى المشكلات التعليمية والخطط التى توضع لحلها .

وقد وردت فى صدر التقرير مجموعة من المبادئ والأهداف الأساسية التى راعاها المجلس فى عمله والتى تتكامل مع أهداف المجتمع وآماله فى بناء الانسان المصرى للجيل الذى سيقف بمصر على مشارف القرن الحادى والعشرين . فالعلم والتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا أصبحت فى هذا العصر من صميم واجبات الدولة التى يجب أن تتناولها بأسلوب التخطيط العلمى الحديث كما أن من أهم مقتضيات العصر الحاضر تكافؤ الفرص بين أبناء الوطن الواحد لتحصيل العلم كل بما تؤهله له استعداداته وقدراته ويتطلب ذلك توسيع نطاق التعليم وتجويد الأداء فيه وإطالة فترة الالتزام ، كما يتطلب إعادة النظر فى نوعية التعليم العام بحيث يعنى فيه بالتطبيق العملى والارتباط بالحياة والمجتمع مع تصحيح النظرة الى التعليم الفنى الذى أصابه الأهمال . كما أن التعليم الثانوى أصبح فى حاجة الى إعادة تخطيطه سواء من حيث أهدافه ومناهجه أو التشعيب والاختيار فى خطط الدراسة وبصفة خاصة فى الصفوف الأخيرة منه وما يترتب على ذلك من تعديل فى نظم الامتحانات بصفة عامة وامتحان شهادة الدراسة

الثانوية بصفة خاصة . هذا بالإضافة الى وجوب النظر في التعليم العالى والجامعى بطريقة جذرية بحيث يجعل العلم فى خدمة الأمة ونهضتها من جهة ورسم خطط البحث العلمى لتقدم المعرفة الانسانية من جهة اخرى ومع مراعاة عدالة توزيع الخدمات التعليمية الجامعية فى مصر وتنسيق الجهود بينها وبين سائر مراكز البحوث لى تؤدى الجامعات دورها فى مجال التقدم العلمى والتكنولوجى . وأخيرا وليس آخرا فانه يجب توجيه العناية الشاملة بالأزهر والتعليم الأزهرى من اول السلم الابتدائى الى قمته الجامعية .

تلك هى أهم الاهداف التى روعيت فى عمل المجلس والتى تمت فى ضوءها بعض الانجازات منذ أن بدأ المجلس نشاطه فى يونية سنة ١٩٧٤ . وقد قدمنا لقراء « صحيفة التربية » فى العام الماضى ( عدد أكتوبر ١٩٧٥ ) أهم انجازات المجلس فى دورته الثانية ، والتى فرغ المجلس فيها من بعض المسائل التفصيلية والعاجلة وانتهت الدراسات الى ابراز بعض المعالم الرئيسية للتعليم وايضاح نواحي القوة والضعف فيه . ومن هنا فان التوصيات التى انتهى المجلس اليها فى دورته الثالثة كانت ، كما ورد بالتقرير ، « ذات طابع عام تتناول المسائل الكبرى سواء فى مجال التعليم العام وما يتصل به ... أو فى مجال التعليم الجامعى وما يرتبط به من بحث علمى ، ويكفى فى هذا المجال أن نستعرض عددا محددا من هذه المسائل الكبرى » .

١ - **مد فترة الالتزام :** وقد روعى فى هذا الشأن التوصيات التى أصدرها المجلس فيما يتعلق بالاستيعاب الكامل بالمدارس الابتدائية والتخطيط له بحيث يتم فى عام ١٩٨٠ . وكذلك التوصيات المتعلقة بتجويد الأداء التعليمى والتربوى بالمدرسة الابتدائية الالتزامية والقضاء على ظاهرات التسرب والضعف وعدم التكامل التربوى . ومد فترة الالتزام أذن يعنى أن علينا أن نتوسع فى التعليم أفقيا ورأسيا وكيفيا فى الوقت ذاته . وقد أوصى المجلس بمد فترة الالتزام لتشمل المدرستين الابتدائية والاعدادية معا ووضع خطة لتحقيق ذلك فى خلال عشر سنوات أى حتى عام ١٩٨٦ . كما أوصى « بأن يبقى الباب مفتوحا للتفكير عند ذاك فى مد مرحلة الالتزام سنة أخرى لتشمل الصف العاشر فمتساوى مصر اذ ذاك مع الجانب الأغلب من بلاد العالم » .

ولقد وضعت وزارة التربية والتعليم خطة للتوسع المتدرج فى ضوء هذه التوصية وبدأت بالفعل فى تطبيقها كما أن المجلس أوصى بالنوسع فى التعليم بالمدارس والمعاهد التابعة للأزهر فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية الحاليتين بعد توحيدهما فى مرحلة واحدة . ومن الواضح أن مد فترة الالتزام يقتضى إعادة النظر فى مناهج التعليم وخططه فى المدرستين الابتدائية والاعدادية الحاليتين بما يكفل التكامل فى فترة الالتزام وسوف يتناول المجلس هذا الموضوع فى دورته القادمة .



٢ - **هيكل التعليم العام وسلمه** : وقد انتهى المجلس في هذا الشأن الى عدد من التوصيات التى تشمل السلم التعليمى ابتداء من المرحلة السابقة للتعليم الابتدائى ثم مرحلة التعليم الابتدائى ( من سن ٦ - ١٢ ) ثم المرحلة الثانوية وتنقسم الى حلقتين يحدد طول كل منهما بشئ من المرونة وان كان الهدف منها فى ان تطول الحلقة الاولى الى اربع سنوات وتضاف الى سنوات الالزام عندما تتكامل الامكانات فيصبح الالزام عشر سنوات وتقتصر الحلقة الثانية من ثلاث سنوات الى سنتين تكونان قمة سلم التعليم العام .

٣ - **تطوير المدرسة الثانوية وامتحان الشهادة الثانوية العامة** .

وقد ناقش المجلس الاتجاهات الحديثة فى تطوير مناهج الدراسة بالتعليم الثانوى ( ابتداء من الصف السابع ) بحيث يصبح التعليم الثانوى تعليما شاملا وتزال الحواجز بين ما هو تعليم نظرى وتعليم فنى او تطبيقى وعملى وان يمتد هذا التعليم العام الشامل حتى نهاية الصف العاشر وبعده يبدأ التنوع الى المدرسة التى تعد للتعليم الجامعى ومدتها سنتان والمدرسة الفنية المهنية التى تمتد الدراسة فيها الى سنتين او اربع سنوات .

وفيما يتعلق بخطط الدراسة وامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة فقد انتهى المجلس الى عدد من التوصيات تتعلق باتاحة الفرص المتعددة للاختيار بين مجالات الدراسة مع مراعاة وجود مواد اجبارية مشتركة لجميع الطلاب مثل اللغة القومية واللغة الأجنبية الاولى ووجود مواد تخصصية تتصل بمجالات معينة ويرغب الطالب التعمق فيها بحسب اختياره هذا بالاضافة الى وجود مواد للتثقيف المهني فى المجالات العملية يختارها الطالب .

وأوصى المجلس كذلك ان تحدد الجامعات والمعاهد المختلفة المواد المؤهلة للقبول فى كل كلية او معهد مقدما حتى يستطيع الطلاب اختيار مواد الدراسة فى ضوء ذلك وخاصة فى السنتين الأخيرتين بالمدرسة الثانوية العامة .

وبالاضافة الى النقاط السابقة فقد درس المجلس عددا آخر من الموضوعات الهامة وانتهى فيها الى عدد من التوصيات المفصلة بتقرير المجلس وفيما يلى اشارة الى هذه الموضوعات .

٤ - **حتمية قيام استراتيجية لاعداد الفنيين حتى عام ٢٠٠٠** .

٥ - **خريطة توزيع خدمات التعليم الجامعى** .

٦ - **تخطيط سياسة القبول فى التعليم الجامعى** .

٧ - **الدراسات العليا بالجامعات** .

٨ - الكتاب الجامعي .

٩ - تطوير أسلوب الامتحانات بالجامعات .

١٠ - استخدام التكنولوجيا التعليمية بالجامعات .

١١ - الاستفادة القصوى من طاقات هيئة التدريس بالجامعات .

١٢ - تنشيط البحوث العلمية والتنسيق بينها وربطها بالانتاج .

هذه هي أهم المشكلات التي درستها المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته الثالثة وقد أوردنا بعض هذه المشكلات على صورة موضوعات وأوردنا خوصة مركزة للبعض الآخر إذ أن المجال لا يتسع هنا لذكر جميع التوصيات بكل مشكلة فضلا عن الأسس التي استندت إليها هذه التوصيات وما دار حولها من مناقشات ويمكن للمهتمين بهذه الدراسات الرجوع الى التقرير الأصلي وإلى الوثائق الأخرى التي ينشرها المجلس .

وتجدر الإشارة هنا الى أن هذه التوصيات تتم عادة بمشاركة المعنيين في الأجهزة التنفيذية المختلفة ثم هي ترفع الى السيد رئيس الجمهورية الذي يحيل ما يوافق عليه منها الى الحكومة لاتخاذ خطوات التنفيذ بالامكانات المتاحة .

وقد اختتم المجلس تقريره ببيان مجالات الدراسة وأولوياتها بشعب المجلس المختلفة في دورته الرابعة ( أكتوبر ١٩٧٦ - يولية ١٩٧٧ ) . ونورد فيما يلي تلخيصا لهذه المجالات التي ستدرسها الشعب ثم تعرض على المجلس لاتخاذ التوصيات بشأنها .

**شعبة محو الأمية وتعليم الكبار :** متابعة المدرسة ذات الفصل الواحد أو الفصلين ودراسة مشكلات الارتداد والوسائل الكفيلة بدفع المواطنين الأميين الى استغلال الفرص المتاحة لمحو أميتهم .

وستقوم الشعبة كذلك بدراسة عن اقتصايات وتمويل مشروعات محو الأمية وأيضا دراسة تقويم النواحي الفنية مثل المناهج والكتب والامتحانات .

**شعبة التعليم العام والتدريب :** وستقوم الشعبة باستكمال الدراسات التي بدأتها حول التعليم الفني والكتاب المدرسي وسياسة ونظم اعداد المعلمين هذا بالإضافة الى دراسة ظاهرة التسرب في المرحلة الابتدائية ورعاية الموهوبين والمعوقين والنهوض بتعليم اللغة العربية وبالإدارة التعليمية .

**شعبة التعليم الجامعي والعالي :** ومن أهم الموضوعات التي ستدرسها الشعبة في هذه الدورة تخطيط التعليم الجامعي وربطه بخطة

التنمية الاقتصادية والاجتماعية طويلة المدى ونظام الانتساب في الجامعات وتطوير الادارة الجامعية .

**شعبة البحث العلمى والتكنولوجيا :** متابعة خطة البحوث قصيرة المدى ودراسة بعض المؤشرات في الخطة طويلة المدى . وكذلك هجرة العقول ونقل التكنولوجيا الاجنبية .

**شعبة تخطيط القوى العاملة :** تخطيط القوى العاملة لمواجهة الطلب في مختلف قطاعات الدولة وعلاقة ذلك بسياسة التعليم .

**شعبة التعليم بالأزهر :** دراسة السلم التعليمى في الأزهر وعلاقته بالتعليم العام وتوسيع قاعدة التعليم الأزهرى والتخطيط له حتى سنة ٢٠٠٠ كما ستدرس الشعبة تحفيظ القرآن الكريم في التعليم الأزهرى والتعليم العام والتعليم الدينى والتربية الدينية في مراحل التعليم المختلفة وفي الجامعات وكذلك الدراسات العليا في جامعة الأزهر والتخطيط لمعاهد الفتيات الأزهرية .

**وهناك موضوعات مشتركة وعامة منها القيام بتقويم انجازات المجلس في ضوء قرار انشائه ومتابعة نتائج تطبيق بعض توصياته السابقة ودراسة اقتصاديات التعليم ( العام والفنى والجامعى ) واقتصاديات البحث العلمى ودرجة كفاءة العملية التعليمية داخليا وخارجيا .**

\* \* \*

هذه أيها القارئ العزيز خلاصة لتقرير المجلس عن أعماله في دورته الثالثة رأينا أن نقدمها اليك لتكون على صلة بحركة التخطيط للتعليم وحل مشكلاته ولا شك في أنك تستطيع أن تبدى رأيك في هذه المشكلات عن طريق الكتابة الى « صحيفة التربية » اما لنشر هذه الآراء أو لإبلاغها الى المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا عن طريق رئيس التحرير الذى هو أيضا أمين المجلس حاليا .



# بين كليات التربية وكليات الآداب والعلوم

عميد كلية التربية — جامعة أسيوط.  
الدكتور : إبراهيم محمد الشافعى

فى نطاق ما تأخذ به جامعاتنا نفسها اليوم من تطوير برامجها ونظمها ولوائحها يهمنى — كواحد من المسئولين عن عملية اعداد المعلم فى كليات التربية — أن ألقى بعض الضوء على جانب من جوانب هذه العملية ، باعتبارها القضية المشتركة بين كليات التربية من جهة وكليات الآداب والعلوم وما فى حكمها من جهة أخرى .

ونحن نعلم أن اعداد المعلم يتضمن نوعين من الاعداد : الأول هو الاعداد العلمى المتعلق بالعلوم الطبيعية والرياضية التى تقوم بتدريسها لطلاب كليات العلوم وما فى حكمها من كليات الزراعة والتجارة ، وبالدراسات الانسانية والعلوم الاجتماعية التى تقوم بتدريسها كليات الآداب وما فى حكمها من كليات دار العلوم واللغة العربية . والثانى هو الاعداد المهنى بالعلوم التربوية والنفسية والتربية العملية التى تقدمها كليات التربية .

وهذان النوعان من الاعداد — العلمى والمهنى — قد قدمنا فى مصر الى الطالب الذى يعد نفسه لمهنة التدريس فى أشكال متعددة من حيث ازواجهما فى كلية واحدة أو انفراد هذه الكلية أو تلك بتقديم واحد منهما ، وقيام كلية أخرى بتقديم الثباتى . فأحيانا كانت تكتفى كليات العلوم والآداب وما فى حكمها بتقديم الاعداد العلمى تاركة الاعداد المهنى لكليات التربية ومعاهدها ، كما حدث فيما مضى حيثما كان معهد التربية العالى يستقبل خريجى كليات الآداب والعلوم والزراعة والتجارة ودان العلوم واللغة العربية والفنون الجميلة والتطبيقية ويعددهم لمدة عامين فى مرحلة ، ولدة عام فى مرحلة أخرى — لمهنة التدريس بعد أن يكونوا قد استكملوا اعدادهم العلمى فى كلياتهم المعنية .

وكما هو حادث اليوم حيث تقبل كليات التربية خريجى هذه الكليات فى دراسات صباحية لمدة عام أو مسائية لمدة عامين فيما يسمى بالدبلوم العامة فى التربية .

وأحيانا ثانية كانت تقوم كليات التربية بكلا الاعدادين : العلمى والمهنى فيها فتقدم الدراسات العلمية والرياضية والأدبية ، بجانب الدراسات التربوية والنفسية والتربية العملية على مدى أربع سنوات . وهذا هو الذى يحدث الآن أيضا فى كليات التربية بجامعاتنا ، وقد حدث فيما مضى فى كليات المعلمين وفى مدرسة المعلمين العليا وغيرها .

وأحيانا ثالثة كانت تنفرد بكلّ الأعدادين : العلمى والمهنى كليات الآداب وما فى حكمها . فقد حدث أن أنشأت كلية دار العلوم قسما بها للتخصص فى التدريس يلتحق به الطلاب بعد استكمال دراستهم التخصصية ويستمرّون به عاما أو عامين لأعدادهم مهنيا ، للتدريس وكذلك فعلت كليات الأزهر الثلاث وغيرها من الكليات والمعاهد .

### النظامان التتابعى والتكاملى :

ومنذ أقل من عشر سنوات ثار جدل طويل بين المعنيين بأعداد المعلم حول الطريقة المثلى فى هذا الأعداد . فهل الأفضل أن تقوم به كلّيتان ، أحدهما للأعداد العلمى وكلّية الآداب أو العلوم مثلا ، والثانية للأعداد المهنى وهى كلية التربية التى يلتحق بها الطالب ويدرس فيها لمدة عام بعد أن يكون قد انتهى من دراسته العلمية ؟ وهذا النظام هو الذى سُمى وقتئذ بالنظام التتابعى ، لأن الدراسة المهنية تتبع الدراسة العلمية وتأتى بعدها ، ولا علاقة لأحدهما بالآخرى ، بل كل يجرى فى كلية مستقلة وتحت إشراف منفصل .

أو أن الأفضل أن تقوم كلية واحدة بأعداد المعلم بنوعيه : العلمى والمهنى ، وهى كلية التربية التى تمتد الدراسة فيها فى هذه الحال الى أربع سنوات ؟ وقد سُمى هذا النظام وقتئذ بالنظام التكاملى ، حيث يسير الأعدادان جنبا لجنب ، ويتكاملان فى كلية واحدة وتحت إشراف واحد متناسق .

ولست أحاول هنا إثارة هذا الجدل من جديد ولا تفضيل أحد النظامين على الآخر فقد استقر الأمر بوجودهما معا فى كليات التربية بجامعةتنا اليوم . فهذه الكليات يخصص لها مكتب التنسيق عددا من حملة الثانوية العامة تعدّهم لمهنة التدريس الأعدادين العلمى والمهنى على مدى أربع سنوات فى نظام تكاملى . وهى فى الوقت نفسه تقبل الخريجين فى كليات الآداب ودار العلوم واللغة العربية والعلوم والزراعة وتعدّهم مهنيا فقط لمهنة التدريس على مدى عام ( أو عامين فى حالة الدراسة المسائية ) . فالنظامان انن موجودان معا .

### أيهما أفضل : الطالب التتابعى أم طالب التكاملى ؟؟

ولكن وجود النظامين معا يثير سؤالا هاما يصور المشكلة التى أحاول بلورتها فى هذه الكلمة ، كما أحاول أن أسهم برأى متواضع فى حلها . . . والسؤال الهام : أيهما أفضل : الطالب الذى يتبع النظام التتابعى أى ينتهى من دراسته فى كلية الآداب أو العلوم وما فى حكمها ثم يلتحق بكلية التربية لمدة عام ؟ أم الطالب الذى يتبع النظام التكاملى أى يدخل كلية التربية ويلتقى فيها الأعدادين العلمى والمهنى لمدة أربع سنوات؟

ولتصـد بالافضلـية هنا الافضلـية من عدة نواح اهمها خمس هي :

- ١ - استكمال الدراسة العلمية .
- ٢ - استكمال الدراسة المهنية .
- ٣ - عدد السنوات التي يقضيها كل منهما في استكمال هاتين الدراستين .
- ٤ - الناحية المالية .
- ٥ - الوضع الاجتماعي .

### الناحية الاولى : استكمال الدراسة العلمية :

فمن الناحية الاولى من التفاضل نقرر ان الطالب الاول ( الذي ينتهى أولا من دراسته العلمية ثم يأخذ في دراسته المهنية ) افضل بكثير جدا من الطالب الثانى ( الذى يلتحق بكلية التربية ويتلقى فيها الدراستين العلمية والمهنية ) فالاول يحصل على درجة الليسانس فى الآداب او على درجة البكالوريوس فى العلوم بعد دراسة أربع سنوات كاملة فى تخصصه . وكل من الدرجتين معترف بها محليا ودوليا ويستطيع الطالب بها ان يحصل على وظيفة تتصل بطبيعة تخصصه فى الحكومة وفى المؤسسات العامة والخاصة وفى الشركات والمصانع ، كما يستطيع ان يتقدم للدراسات العليا فى كليته او فى كلية أخرى مماثلة دون عائق .

اما الطالب الثانى فيؤسفنا ان نقرر ان مستواه العلمى فى الآداب او فى العلوم مبخوس ، رغم أنه يدرس الآداب او العلوم لمدة أربعة أعوام . صحيح أنها دراسة لا تستوعب السنوات الأربع ، وانما تشاركها فيها الدراسة المهنية ولكنها قد بخست على أية حال ولم تقدر حق التقدير . لأن الحقيقة ان السنتين الأوليين من كليات التربية تخصصان تماما للدراسة العلمية ، وتبدأ الدراسة المهنية فى السنة الثالثة ثم الرابعة . ولا تأخذ هذه الدراسة المهنية كل وقت الطالب ، بل يظل مستمرا فى الدراسة العلمية . ومع ذلك ، فاذا تقدم هذا الطالب للدراسة العليا بكلية الآداب او العلوم قيم مستواه العلمى على أنه مساو لمستوى طالب السنة الثانية ويطلب اليه ان يدرس بالكلية السنتين : الثالثة والرابعة قبل ان يسمح له بالانتساب للدراسات العليا . ومعنى هذا ان ما يدرسه طالب كلية التربية من آداب او علوم فى السنتين الثالثة والرابعة غير معترف به كلية . أى ان دراسة أربع سنوات فى الآداب او العلوم فى كلية التربية تساوى سنتين فقط . هذا مع العلم بأن أساتذة كليات الآداب والعلوم بالجامعات هم الذين يضعون مناهج الآداب والعلوم بكلية التربية ، وهم الذين يدرسونها لطلبتها ، بل ان طلبة التربية يجلسون جنبا لجنب مع طلبة العلوم والآداب فى المحاضرات والمعامل وذلك كما فى حالة كلية التربية بجامعة أسيوط ، او ان هؤلاء الأساتذة يشتركون فى كل ذلك مشاركة فعلية ، كما فى حالة كليات التربية الأخرى .



ويتبع بخص المستوى العلمى لطلبة كليات التربية انهم لا يستطيعون الحصول على وظائف فى الحكومة ولا فى المؤسسات العامة والخاصة مماثلة لتلك التى يحصل عليها زملاؤهم خريجو الآداب والعلوم . ولا مجال لهم غير التدريس ، بينما زملاؤهم خريجو العلوم يستطيعون التوظيف فى شركات البترول وتعمير الصحارى واستصلاح الاراضى والتعدين .. ويستطيع زملاؤهم خريجو الآداب التوظيف فى وسائل الاعلام من اذاعة وتلفزيون وسينما ومسارح وسلك دبلوماسى وترجمة وآثار .. الخ . هذا بجانب استطاعتهم التوظيف فى التدريس بوزارة التربية والتعليم .

### الغاية الثانية : استكمال الدراسة المهنية :

ومن المؤسف ان نقرر هنا كذلك انه اذا كانت كليات الآداب والعلوم قد بخصت المستوى العلمى لطالب كلية التربية على نحو ما ذكرنا ، فان كليات التربية ذاتها قد بخصت مستواه المهنى كذلك . ويتمثل هذا البخص الثانى — أساسا — فى عدم السماح لطالب كليات التربية التقدم للدراسات العليا فى المواد المهنية ( الدبلوم الخاصة ) الا بعد دراسة سنة تسمى ( السنة التكميلية ) بينما يسمح لطالب الآداب والعلوم الحاصل على الدبلوم العامة فى التربية ان يتقدم بهذه الدراسات العليا (الدبلوم الخاصة) مباشرة . ومعنى هذا بصريح العبارة ان كليات التربية لا تعترف بما درسه الطالب المتخرج فيها من مواد مهنية خلال سنوات الكلية بدليل انها تعطله عاما كاملا او انها — على احسن تقدير — تعتبر ما درسه هذا الطالب من هذه المواد خلال سنتين بالكلية يساوى نصف سنة ، بدليل انها تسوى بينه وبين طالب الدبلوم العامة نظام العامين اى ان طالب كلية التربية يبخص فى مستواه العلمى والمهنى ، وان الدرجة الجامعية التى يحصل عليها وهى الليسانس فى الآداب والتربية أو البكالوريوس فى العلوم والتربية ، ليست درجة فى الآداب ولا فى العلوم ولا فى التربية بالمعنى الحقيقى .

ويأخذ هذا البخص فى المواد المهنية صورة أخرى ، هى ان بعض كليات التربية حينما تعلن عن حاجتها الى معيدين تشترط فى الاعلان ان يكون المتقدم حاصلا على الدبلوم العامة فى التربية ، ومعلوم ان الحاصلين على هذه الدبلوم العامة هم خريجو الآداب والعلوم ، فكأن كليات التربية بهذا الشرط تستبعد الحاصلين على ليسانس الآداب والتربية أو بكالوريوس الآداب والتربية وهم خريجو كليات التربية . فهل رأيت ياسيدى القارئ — بخصنا افحش من ذلك الذى يلقاه خريجو كليات التربية حتى من كلياتهم التى تخرجوا فيها ؟؟ وهل رأيت كلية تأخذ معيديها من خريجى كلية أخرى ؟ وفى اى كلية يكون خريجو كلية التربية معيدين اذا لم يكونوا كذلك فى كلياتهم ؟

## **الناحية الثالثة : عدد السنوات التى يقضيها فى استكمال الناحيتين العلمية والمهنية :**

وهذه ناحية ثالثة يتمثل فيها الظلم الواقع على طالب كلية التربية بالمقارنة بزميله طالب كلية الآداب والعلوم . وللمقارنة بين الطالبين سنتخذ نقطتين فى الحياة العملية كل منهما نقف عندهما عدد السنوات التى قضاها كل منهما لبلوغ هذه النقطة والمستوى من الأعداد الذى حققه .

### **النقطة الأولى عند تخرج كل منهما فى كليته :**

فطالب العلوم أو الآداب يكون عند التخرج قد قضى أربع سنوات ويبلغ مستوى علميا معترفا به وحصل على درجة علمية جامعية معترفة بها كذلك .

وأما طالب كلية التربية فعند تخرجه يكون قد قضى أربع سنوات كذلك ولكنه لا يكون قد بلغ المستوى العلمى الذى بلغه زميله طالب الآداب أو العلوم . بل أن مستواه هذا يساوى سنتين فقط . ولكى يبلغ مستوى زميله لابد له من سنتين يقضيهما فى الدراسة فى كلية الآداب أو العلوم . . . . . إذن فهو يحتاج الى ست سنوات يبلغ ما بلغه زميله فى أربع سنوات . . . . . وأما المستوى المهني فيساوى نصف سنة ، علما بأن طالب الآداب والعلوم يستطيع التوظيف فى التدريس دون الحصول على مؤهل تربوى . ونتيجة المقارنة عند هذه النقطة أن طالب كلية التربية يقضى نفس عدد السنوات التى يقضيها زميله ، ولكن لا يبلغ مستواه ولكى يبلغ مستواه تلزمه سنتان . فكأنه يحتاج الى ست سنوات ليبلغ ما بلغه زميله فى أربع فقط .

### **النقطة الثانية : بعد انتهاء سنة من التخرج يقضيها كل منهما فى استكمال ما ينقصه :**

فعندما ينتهى طالب الآداب أو العلوم من الحصول على الدبلوم العامة فى مدة سنة يكون قد أمضى خمس سنوات بلغ فيها المستوى العلمى المعترف به وكذلك المستوى المهني المعترف به أيضا ، ويكون من حقه التقدم للدراسات العليا فى كل من الناحية العلمية والمهنية .

ولو أن طالب التربية قضى هذه السنة الخامسة فى الحصول على السنة التكميلية ليكون أهلا للدراسات العليا فى المواد المهنية ، فإنه يكون بذلك قد قضى خمس سنوات كزميله ، لكنه لم يبلغ المستوى العلمى المعترف به . . . . . وإن كان قد بلغ المستوى المهني الذى يؤهله للدراسات العليا . ولكى يبلغ المستوى العلمى الذى بلغه زميله فإنه يحتاج الى سبع سنوات ليبلغ ما بلغه زميله فى خمس سنوات فقط .

ومعنى هذا أن كلية التربية بسنواتها الأربع تساوى سنتين فقط

أو سنتين ونصف على أحسن الأحوال ، بديل أن الخريج فيها لى يصل إلى مستوى زميله يحتاج إلى ثلاث سنوات . اثنتين منها في كلية الآداب أو العلوم والثالثة في السنة التكميلية بكلية التربية أي أن طالب كلية التربية إذا تمسك بمستوى زميله فلا بد له من سبع سنوات ، ليبلغ ما بلغه هذا الزميل في خمس فقط . وإذا تمسك بعدد السنوات وهو أربع مثلاً فإنه لا يبلغ إلا نصف ما بلغه زميله في نفس المدة . فهل هناك بخس لطالب كلية التربية الذي يعد نفسه منذ البداية ليكون معلماً أشد من هذا ؟ ؟

#### الناحية الرابعة : الناحية المادية :

ويخضع الوضع المالى للفرد لفرص العمل المتاحة له عادة من حيث كميتها ونوعيتها والطالب المتخرج في كلية العلوم والآداب لديه من فرص العمل أكثر مما لدى الطالب المتخرج في كلية التربية . كما أن نوعيتها أفضل بكثير منها . فالمتخرج في كلية العلوم وما يماثلها يجد وظائف تتصل بتخصصه في الحكومة وفي وزارات كثيرة كالصناعة والزراعة واستصلاح الأراضي والتموين والتجارة والتربية والتعليم والتعليم العالي .. كما يجد وظائف في المجلس القومي للبحوث وأكاديمية العلوم ... الخ .. ويجد وظائف كذلك في شركات البترول والتعدين والشركات الكيميائية وشركات استصلاح الأراضي والشركات الصناعية المختلفة ..

هذا بالإضافة إلى وظيفة التدريس التي يمكنه الحصول عليها حتى ولو لم يؤهله تربوياً بالحصول على الدبلوم العامة في التربية .

ويجد خريج كلية الآداب وما يماثلها وظائف في الإذاعة حيث يعمل مذيماً باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية أو سواها .. حيث يعمل في وظائف أخرى داخل نطاق الإذاعة .. ويجد وظائف في السينما وفي التلفزيون وفي المسرح وفي وزارة الخارجية والداخلية والسياحة والثقافة والإرشاد القومي ... الخ .

هذا أيضاً بالإضافة إلى وظيفة التدريس التي يمكنه الحصول عليها حتى ولو لم يؤهل تربوياً بالحصول على الدبلوم العامة في التربية .

أما خريج كلية تربوية فليس أمامه إلا وظيفة التدريس ، ولا يستطيع العمل في غيرها من الوظائف المتاحة لزميله خريج العلوم والآداب لأنه ليس في مستواها العلمي .

هذا وقد اقتصرنا في العد على الوظائف المتصلة بالتخصص ولم نذكر تلك التي تكون بعيدة عنه . وهذه الأخيرة مفتوحة على مصراعيها لخريجي الآداب والعلوم ، بينما هي مغلقة أمام خريجي كليات التربية



لالتزامهم بالعمل في وزارة التربية والتعليم عددا معينا من السفين عقب التخرج .

هذا من ناحية عدد فرص العمل ، أما من ناحية نوعية هذه الفرص فيبقى لاثبات افضلية الوظائف المتاحة لخريجي العلوم والآداب عن المتاحة لخريجي كليات التربية أن نقارن بين وظيفة في شركة بتورل وبين وظيفة مدرس اعدادي .. أن مرتب الأولى يقرب من السبعين جنيها في الشهر ، بخلاف المواصلات والكن والرعاية الصحية والاجتماعية ... ومرتب الثانية سبعة عشر جنيها في الشهر ، ولا تقل - ياسيدي القارئ - أن العمل في الوظيفة الأولى شاق والأجازات قليلة وفي الثانية سهل الاجازات كثيرة .. فان شبابنا اليوم على استعداد كامل للعمل الشاق ولكن بأجر مجز يستطيع به مواجهة مطالب الحياة المتزايدة .

ونخلص من ذلك كله الى أنه مادامت فرص العمل المتاحة لخريجي العلوم والآداب أوفر عددا وأكثر اذراا للمال من المتاحة لخريجي كليات التربية ، فان الأولين يكونون في وضع مالي أفضل بكثير من الآخرين .

### الناحية الخامسة والأخيرة : الوضع الاجتماعي :

يختلف الوضع الاجتماعي لكل من خريجي الآداب والعلوم من جهة وخريجي كليات التربية من جهة أخرى باختلاف الدرجة العلمية الحاصل كل منهم عليها وباختلاف مركزهم المالي وقد اثبتنا في الفقرات السابقة أن الدرجة العلمية التي يحصل عليها خريجوا الآداب والعلوم أفضل من تلك التي يحصل عليها خريجوا التربية ، وكذلك المركز المالي للأوليين أفضل من مركز الآخرين .. ولست في حاجة إلى سرد الشواهد على هذه الحقيقة ، فهي من الواضوح بحيث لا تحتاج إلى مزيد شرح لتفصيل .

### المشكلة محددة :

نستخلص من هذا كله أن ظلما فادحا يقع على الطالب المتخرج في كلية التربية بالنسبة لزميله المتخرج في كلية الآداب أو العلوم أو ما يماثلها . فالأول أقل من الثاني علميا ومهنيا وماليا واجتماعيا . ولو أن اختيار الكلية متروك للطالب نفسه - لا لمكتب التنسيق - لاختار كلية الآداب أو العلوم أو لا ليحقق المستوى العلمي المطلوب ، ثم يختار كلية التربية بعد ذلك ليحقق المستوى المهني المطلوب . وذلك كله في حالة اصرار هذه الكليات على موقفها منه وعدم قيامها بعمل ما نحو رفع هذا الظلم عن كاهله .

### الحل المقترح :

والحل المقترح باختصار هو أن ترفع كليات الآداب والعلوم ظلما عن طالب كلية التربية وذلك بأن تحدد كل منهما المقررات التي يجب على الطالب دراستها لكي يحصل على الليسانس أو البكالوريوس .. ثم

توزع ثلاثة ارباع هذه المقررات على السنوات الأربع من كلية التربية لكي يبقى الربع الأخير يدرسه الطالب بعد تخرجه في كلية التربية في مدة سنة فقط . أو بعبارة أخرى : يدرس طالب التربية في السنتين الأوليين من كلية التربية ما يدرسه زميله في كلية الآداب أو العلوم في نفس السنتين . . وفي السنتين الثالثة والرابعة من كلية التربية يدرس الطالب مقررات السنة الثالثة فقط من كلية الآداب أو العلوم . وأما مقرر السنة الرابعة من هاتين الكليتين فيدرسه طالب التربية في مدة سنة واحدة فقط صباحا أو سنتين مساء إذا أراد الحصول على الليسانس أو البكالوريوس .

وترفع كلية التربية أيضا ظلما عن الطالب المتخرج فيها وتعترفه بأن المقررات التربوية والنفسية التي تدرسها له في السنتين الثالثة والرابعة تعادل ما يدرسه طالب الآداب في الدبلوم العامة في التربية وتعادل في هذه المقررات بما يحقق ذلك .

وعلى ذلك إذا أراد طالب التربية أن يستكمل دراسته العلمية فيكون عليه أن يقضى سنة واحدة في كلية الآداب أو العلوم حسب تخصصه فتكون جملة السنوات بالنسبة له خمسا . وكذلك إذا أراد طالب الآداب أو العلوم أن يؤهل نفسه تربويا فإنه يلتحق بكلية التربية لمدة سنة واحدة هي التي يقضيها زميله المتخرج في كلية التربية في الدراسة في كلية الآداب أو العلوم يؤهل نفسه علميا وبذلك يتساوى الطالبان من حيث المستويين العلمي والمهني ومن حيث عدد السنوات التي يقضيها كل في بلوغ هذين المستويين ويكون الفرق الوحيد بينهما أن أحدهما بدأ بالدراسة العلمية في كلية الآداب أو العلوم لمدة أربعة سنوات ثم ثنى بكلية التربية لمدة سنة ليؤهل نفسه تربويا . . ويكون الثاني قد بدأ بكلية التربية ليؤهل نفسه تربويا أولا وليقطع شوطا في تأهيل نفسه علميا ثم يستكمل تأهيله العلمي لمدة سنة في كلية الآداب أو العلوم بعد ذلك .

وأوضح أننا لا نقترح إلغاء أحد النظامين — التكامل أو التتابع — وإنما نطالب ، بالابقاء عليهما معا . . لأن كل واحد منها يحقق للطلاب رغباتهم المتنوعة .

وهذا ما تقضى به اشتراكيتنا التي نعيش في ظلها من ضرورة المساواة والمعدل بين من يبذلون جهدا متساويا . . ومن اتاحه فرص متكافئة أمام العاملين في مجال واحد ومن تنويع هذه الفرص .

# نمو التفكير الناقد خلال مرحلة الدراسة الاعدادية والثانوية

الدكتور إبراهيم وجيه محمود  
وكيل كلية التربية جامعة الأزهر

الفكرة السائدة حتى وقت قريب هي أن القدرة على التفكير المنطقي والناقد لا تظهر إلا في سن متأخرة وفي مرحلة المراهقة وبصورة فجائية .

وقد ترتب على الأخذ بهذه الفكرة أن خلت مناهج المرحلة الابتدائية من تدريب التلميذ على هذه القدرة ودرجة الاهتمام إلى التدريب على التذكر وحفظ الحقائق والمعلومات (١) .

وأوضح محاولة لدراسة نمو هذه القدرة هي محاولة بياجيه التي تتبع فيها مراحل تكونها ونموها منذ الميلاد حتى سن البلوغ ، والتي ضمنها في النهاية كتابة المنطق وعلم النفس (٢) .

ونقطة البداية عند بياجيه هي أن أعقد العمليات الفعلية إنما ترتبط في شئاتها وتنمو من ميكانيزمات بيولوجية بسيطة . ولذلك فدراسته لنمو التفكير إنما تتجه أساساً إلى تتبع المراحل التي يمر بها وتحديد العمليات المختلفة التي تصاحب هذه المراحل وتميزها ، وتوضح كيف ينتقل التفكير أثناء تطوره من مراحل بسيطة تتصل في عملها بعمل الحواس والتكوينات البيولوجية الصرفة وتنتهي بالعمليات المنطقية المجردة التي لا تظهر عند بياجيه إلا في مرحلة المراهقة .

ولكن يقف ضد تقسيمات بياجيه هذه عدد من الأبحاث التي أثبتت نتائجها خطأ فكرة أن القدرة على التفكير المنطقي والناقد تتأخر حتى سن المراهقة . نذكر منها أبحاث ديوتشي وأوكس وسميث .

ففي تجربة صممتها ديوتشي لاختبار صحة النتائج التي توصل إليها

---

(1) Thomson, R. The Psychology of Thinking, Penguin Booko, 1959. P. 95.

(2) Piaget, J. Logic and Psychology. Manchester University Press, 1953.



هياجيه ، أجرت اختبارا على مجموعة من الأطفال يتراوح سنهم بين ٨ - ١١ سنة من كلا الجنسين ، واشتمل الاختبار على عدد من الظواهر والمسائل كان على الطفل أن يفسرها مثل : ما الذي يتسبب في هبوب الرياح ، أو كيف يتكون الثلج ؟ وجمعت الاجابات وقومت عن طريق عدد من الحكام ، ووصلت ديوتشي في النهاية الى أنه ليس هناك أى دليل على أن استدلال الأطفال ينمو في مراحل ، وأن هذه القدرة تنمو من الناحية الكمية والوصفية بالتدريج كلما تقدم الطفل في العمر . فقد استطاع الأطفال تفسير الظواهر والموضوعات التي طلب منهم تفسيرها والاجابة على الأسئلة التي وجهت اليهم ، اجابات توضح قدرتهم على التفكير المنطقي والناقد ، وأن اختلفت الاجابات من حيث قيمها الوصفية والكمية عن اجابات المراهقين والبالغين (١) .

وأكد «أوكس» النتائج التي توصلت اليها ديوتشي ، وراعى أن تشتمل عينة أفراد تجربته على أطفال من سن مبكرة عن تلك التي أجرت عليها ديوتشي تجربتها . فبدأ بسن الرابعة . وتضمنت تجربته عددا من المسائل مثل تلك التي استخدمتها ديوتشي ، ووصل الى نفس النتيجة . فقد أعطى الأطفال ابتداء من سن الرابعة اجابات عن مختلف الأسئلة وشرحا وتوضيحا للظواهر التي طلب منهم تفسيرها . وانتهى أوكسلى بدوره الى أنه ليس هناك أى دليل يثبت رأى بياجيه بوجود مراحل محددة تميز كل سن ، وأن نوع الاجابات التي أعطاها الأطفال تتأثر بطبيعة المشكلة ذاتها وبالقدر الذى حصلوا عليه من المعرفة والخبرة (٢) .

وبالمثل وصل سمث نتيجة لدراسة له على التفكير الناقد عند الأطفال ، أن الطفل يبدأ فى هذا النوع من التفكير بمجرد أن تتجمع لديه مجموعة من الخبرات والأفكار يستطيع أن يستند اليها فى الوصول الى حكم بخصوص المناقشات أو الموضوعات أو القضايا التي يتعرض لها . وأن هناك أساسا للاعتقاد بأن الطفل الذى عمره ست أو سبع سنوات يمكنه أن يفكر تفكيرا ناقدا ، وأن الفرق بين تفكير طفل فى هذه السن وآخر فى سن الثامنة عشرة أو السابعة عشرة ، هو أن الأخيرين لديهما من المعرفة والخبرة ما يساعدهما أكثر على الوصول الى أحكام ونتائج أكثر دقة (٣) .

- 
- (1) Deutsche, J.M. The Development of Children's Concepts of Casual Relations (After: Vimake, W.C. The Psychology of Thinking. N.Y. McGraw Hill 1952 pp. 114-115.
  - (2) Oakes, M.E. Children, Explanation of Natural Phenomena. Teach. Coll. Contr. Educ. 1047 No. 926.
  - (3) Smith, M.E. The Pre-school Child's Use of Criticism. After: The Encyclopedia of Ed Research 1960, P. 655.

والنتيجة التي نخلص بها من الأبحاث الأخيرة هي أنه ليست هناك من معينة يمكن القول بأن التفكير الناقد يبدأ عندها تماماً ، وإنما كل الذي يمكن القول به هو أنه كلما تقدم الطفل في العمر ، كلما كان أكثر قدرة على إصدار أحكام ناقدة فاضحة .

لسنا هنا بسبيل التصدي لهذه النتيجة ودراسة ما إذا كانت القدرة على التفكير الناقد في وقت متأخر ( في مرحلة المراهقة ) أو أنها تظهر في مراحل سابقة ، فالذي يهمنا أن الطفل بوصوله إلى مرحلة المراهقة يكون قد وصل إلى السن التي تمكنه من استخدام قدرته على التفكير الناقد . وإنما نوجه عنايتنا إلى مرحلة المراهقة بالذات وتتبع نمو هذه القدرة خلالها . فالبحت الحالي يهدف أساساً إلى دراسة العلاقة بين التفكير الناقد وبين السن في حدود مرحلتين الدراسيتين الإعدادية والثانوية اللتان تقابلان مرحلة المراهقة ( ١٢ + ) . والفروق بين تلاميذ الصفوف الدراسية التي تشملها هاتان المرحلتان من حيث قدرتهم على التفكير الناقد ، لأهمية ذلك بالنسبة لبرامج التعليم ومواد الدراسة في هاتين المرحلتين التي تعتمد في أجزاء كثيرة منها على استخدام هذه القدرة .

### هيئة البحث :

شملت عينة البحث ٣٠٠ تلميذاً من تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية للبنين ، يمثلون صفوف الدراسة السبب بهاتين المرحلتين .

ويمثل الجدول رقم ( ١ ) عدد توميز كل صف من هذه الصفوف الصفوف ومتوسط أسن لكل صف .

جدول رقم ( ١ ) بعدد صفوف المرحلتين الإعدادية والثانوية ومتوسط السن لكل صف في عينة البحث

المرحلة	الصف	عدد التلاميذ	متوسط السن بالشهور
الإعدادية	الأول	٥٠	١٥١ر١٦
»	الثاني	٥٠	١٦٦ر٣٦
»	الثالث	٥٠	١٧٩ر٠٦
الثانوية	الأول	٥٠	١٩٠ر٧٠
»	الثاني	٥٠	١٩٨ر٩٨
»	الثالث	٥٠	٢١١ر٧٤

واخذت عينة الصنفين الثلثى والثالث الثانويين فيما بين تلاميذ القسم العلمى .

### اداة البحث :

الاداة المستخدمة فى هذا البحث لقياس القدرة على التفكير الناقد هى اختبار وطسن - جليسر من اعداد الباحث .

وهذا الاختبار يقيس خمس صفات هى :

- ١ - الاستنتاج .
- ٢ - معرفة الافتراضات .
- ٣ - الاستنباط .
- ٤ - التفسير .
- ٥ - تقويم المناقشات .

وقد تم تقنين هذا الاختبار على عينة من ٨٧ تلميذا من الصف الاول الثانوى ، واستخدمت فى تعيين معاملات ثبات الاختبار ككل وكذلك الاختبارات الجزئية طريقة التجزئة النصفية . ويوضح الجدول رقم ( ٢ ) بيان هذه المعاملات .

جدول رقم ( ٢ ) بمعاملات ثبات الاختبار

الصفة	عدد العناصر	معامل الثبات
الاستنتاج	٢٠	٠٦٩
معرفة الافتراضات	١٦	٠٧١
الاستنباط	٢٥	٠٨٢
التفسير	٢٤	٠٧٩
تقويم المناقشات	١٤	٠٦٢
الاختبار الكلى	٩٩	٠٨٨

اما صدق الاختبار فقد تم تعيينه عن طريقين :

**الاول :** بتعيين معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين درجات اختبار



التفكير الناقد ( من وضع الباحث ) (١) ، وبلغ هذا المعامل ٦٦ر وهو معامل ذو دلالة احصائية في مستوى ٠.١ر

**الثاني :** بتعيين معامل الارتباط بين درجات الاختبار وبين تفسيرات المدرسين بعينة التلاميذ الذين طبق عليهم الاختبار من حيث قدرة هؤلاء التلاميذ على التفكير الناقد كما تتكشف للمدرسين أثناء الدروس اليومية والعمل المدرسي ، وذلك بعد تعريف المدرسين بالمقصود من التفكير الناقد .

وبلغ هذا المعامل ٥٧ر وهو معامل دال أيضا عند مستوى ٠.١ر .

**النتائج :**  
الهدف من هذا البحث هو دراسة العلاقة بين درجات التفكير الناقد وبين السن في حدود مرحلتى الدراسة الاعدادية والثانوية .

وتعتمد هذه الدراسة على منهجين :

**الأول :** تعيين معامل الارتباط بين درجات التفكير الناقد وبين السن في حدود المرحلتين الدراسيتين اللتين شملتهما الدراسة .

**الثاني :** حساب الدرجة التائية للفروق بين متوسطات الدرجات للصفوف الدراسية .

**أولا :** تعيين معامل الارتباط بين درجات التفكير الناقد والسن :

أسفرت النتائج عن وجود علاقة ضئيلة بين درجات التفكير الناقد وبين السن في حدود المرحلتين التعليميتين اللتين شملتهما الدراسة فقط بلغ معامل الارتباط بينهما ١٧ر . وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠.٥ر ،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث السابقة .

**ثانيا : اختبار « ت » :**

يوضح الجدول رقم ( ٣ ) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث بصفوف الدراسة الست الاعدادية والثانوية .

---

(١) هذا الاختبار متضمن في رسالة للباحث بعنوان : « دراسة تجريبية للعوامل المساهمة في تحسين التفكير الناقد . كلية التربية ( جامعة عين شمس ١٩٦٦ ) .

## جدول رقم ( ٢ )

### بيان المتوسط والانحراف المعياري لدرجات الصفوف الدراسية

المرحلة	الصف	المتوسط	الانحراف المعياري
الاعدادية	الأول	٤١ر٥٢	٥ر٥٨
	الثاني	٤٢ر١٢	٥ر٥٤
	الثالث	٤٢ر٣٢	٦ر٤٤
الثانوية	الأول	٤٤ر٦٨	٦ر٣٠
	الثاني	٤٧ر٢٤	٧ر٠٦
	الثالث	٤٧ر٩٤	٨ر٧٤

ويتبين من هذا الجدول الزيادة التدريجية في المتوسط الحسابي للدرجات من صف الى آخر . وتعتمد القيمة الاحصائية لهذه الزيادة على حساب قيمة ت للفروق بين متوسطي درجات كل صف وآخر ، ثم الكشف عن الدلالة الاحصائية لها .

وللأغراض التعليمية حسبت ايضا قيمة ت للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الأول في كل مرحلة تعليمية وبين الصف الأخير فيها ، وأيضا بين درجات الصف الأول في المرحلة الاعدادية والصف الأخير في المرحلة الثانوية . ويوضح الجدول رقم ( ٤ ) حساب قيمة ت والدلالة الاحصائية لهذه القيمة لفروق المتوسطات بين هذه الصفوف .

## جدول رقم ( ٤ ) بحساب قيمة ت

### بين متوسطات درجات الصفوف والدلالة الاحصائية لها

الصف	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الأول والثاني اعدادي	٥٣ر	غير دال
الثاني والثالث اعدادي	١٧ر	غير دال
الأول والثالث اعدادي	٦٦ر	غير دال
الثالث اعدادي والأول ثانوي	٨٣ر١	غير دال
الأول والثاني ثانوي	٩٠ر١	غير دال
الثاني والثالث ثانوي	٤٣ر٠	غير دال
الأول والثالث ثانوي	١٧ر٢	٠٠٥
الأول اعدادي والثالث ثانوي	٣٤ر٤	٠٠١

وبتبيين من هذا الجدول أن الفروق بين المتوسطات في حدود المرحلة الإعدادية ليست لها دلالة احصائية .

وبالنسبة للمرحلة الثانوية لم تكن الفروق بين متوسطات كل صف والصف الذي يليه دالة احصائية ، أما الفرق بين متوسطي الصف الأول والثالث ( الثانوي ) فكان دالا عند مستوى ٠.٥ ر .

ونخلص من هذه النتائج بأن الزيادات التدريجية للقدرة على التفكير الناقد خلال المرحلة الإعدادية ليست ذات قيمة جوهرية ، وانها تزداد أكثر خلال المرحلة الثانوية . فالفرق بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول والثالث الثانويين كان دالا عند مستوى ٠.٥ ر ، ولم يكن دالا بالمرّة بين متوسط درجات تلاميذ الصف الأول والثالث الإعدادي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن التفكير الناقد يزداد بزيادة حصيلة الفرد من الخبرة والمعرفة والاحتكاك بالحياة العامة والاشتراك في المناقشات وهي النواحي التي اكدتها أبحاث «أوكس وسمث» التي سبقت الإشارة إليها .

وطبيعة الدراسة بالمرحلة الإعدادية لا توفر هذه النواحي الأخيرة بالقدر الذي توفره للتلميذ الدراسة بالمرحلة الثانوية ، والتي يكون فيها أكثر اعتمادا على نفسه وأكثر اقداما على الاشتراك في المناقشات داخل الفصل وخارجه . فضلا عن طبيعة المواد التي يتلقاها تلميذ المدرسة الثانوية بالقسم العلمي ، الذي أخذت منه عينة البحث . فإجراء التجارب وتفسير نتائجها يعتمدان على القدرة على معرفة الافتراضات والاستنباط والاستنتاج والتفسير وهي صفات تتضمنها القدرة على التفكير الناقد . كما أن اشتقاق القوانين العلمية وفهم نظريات العلوم المختلفة التي تعالجها مناهج القسم العلمي تعتمد بدورها على هذه القدرة . وأيضا دراسة اللغات في هذه المرحلة بمستواها المتقدم نسبيا ( عن المرحلة الإعدادية ) تتضمن دراسة لكثير من النصوص اللغوية وتحليل محتوي عدد من الروايات المقررة وكتابة موضوعات الإنشاء وهي نواح تعتمد على تقديم المناقشات وإقامة الحجج والاستنتاج والتفسير وهي صفات تتضمنها أيضا القدرة على التفكير الناقد . . مما يفسر دلالة الفرق بين متوسط درجات التلاميذ في أول المرحلة الثانوية ونهايتها .



# مراجعة الحركة الفنية التشكيلية العربية المعاصرة وسبل تطويرها

للأستاذ : محمود النبوي الشال

وكيل وزارة التربية والتعليم لحافظة الدقهلية

تركت الفنون العربية القديمة آثارا كثيرة تدل على طابعها ، ونصمات ثابتة تشير إلى أهميتها ، وقد انقردت بإيضاح مقوماتها الفنية الخاصة ، وأقامت لنفسها صرحا وطيد الأساس تميز عن غيره بأسلوبه المبتكر ونمطه الفريد ، فلا تكاد العين تقع على أى أثر من آثارها حتى يسهل التعرف عليه دون شك أو تردد . ولم تستطع الحضارات المتعاقبة التى سيطرت وسادت فى وقت ما أن تزيل معالمها أو تطفىء ملامحها ، بل ظلت قائمة بسماتها الواضحة المعبرة ، محتفظة برصيدها الضخم من الخبرات الفنية النوعية التى لا يستهان بها فى شتى أنحاء العالم على المستويين المحلى والعالمى عنوانا حيا لما أبدعته أيدى العبقرىات العربية الخالدة معلنة عن المبادئ القوية والمثل الانسانية السامية .

وكان هذا الفن فى صورته هذه ، ومنذ عصوره الغابرة ، وليد إيمان عميق وتدريب متصل ومران مستمر وإحساس قوى بالمسئولية الأدبية والمعنوية والحفاظ على تقاليد وظروفه الاجتماعية والقومية .

ان سائر المؤلفات التى تعرضت بالبحث والدراسة المرتبطة بالفنون العربية القديمة جميعها نوهت بمنزلة تلك الفنون ، وأشادت بطابعها وأكدت خصائصها ومكانتها العالمية ، وعلى الرغم من الجهود المضنية التى بذلت للقضاء عليها ومحوها ، فترات الضعف والتراخى التى مرت بالامة العربية نتيجة لبعض العوامل السياسية والاقتصادية والاستعمارية المعروفة ، فقد استمرت المسحة العربية بقيمها الحقيقية ومثالياتها التى تقوم على اثبات وجودها .

وفى الوطن العربى الكبير تقوم الآن محاولات جادة مبشرة لتعويض ما فرط ، وتجديد شباب الفنون العربية وبعثها من غفوتها ، وتقريب وجهات النظر المتباينة أو المتباينة أو المختلف عليها لتؤكد من جديد قدرتها على البقاء والتفوق والتحرر . والمشكلة التى تشغل الأذهان فى هذه الآونة هى البحث عن الحلول المستقيمة التى تساعد فى تطوير فنوننا العربية المعاصرة الى ما هو أكمل وأروع ، وتحديد المقترحات العملية التى تكفل للفنون التشكيلية ذات الصبغة العربية الخاصة الدوام والاستقرار والثبات أمام التيارات المعادية الأخرى ومقاومة المشكلات التى تصدأ

تباريتناقي وأهدافها ، واختراق الحصار الفني المضروب حولها ، والعمل على اتخاذ موقف واقعي إيجابي حيال هذه الأوضاع ، ومقابلة الادعاءات الزائفة والسعاليات المسمومة بفضحها وتفنيد أساليبها الخبيثة الملتوية حتى لا تضلل السذج الذين قد ينساقون وراء أوهام باطلة لا تقوم على أسس فنية سليمة تؤيدها وتميزها .

هذا ما سأحاول الكشف عنه في هذا البحث :

### **وصل الحاضر بالتراث العربي القديم في ضوء الاستيعاب والتجديد :**

لقد تسنى للفنان العربي أن يحتفظ بطابعه العربي الأصيل وتقاليده الخاصة وتراثه أنقومي وقيمه الميزة وسط الفنون القديمة الأخرى ، وكان منه دائما وليد بيئته خاضعا لظروفه ومبادئه الاجتماعية ومشكلاته وأغراضه الانسانية اليومية ، وأطره الحقيقية ، فلا تكاد ترى أى اثر من آثاره حتى يسهل التعرف عليه دون أن تخطئه العين ، ولم يفلح الاستعمار بكل سعالياته وبكل محاولاته ومؤامراته وضغوطه أن يزيل هذا الفن الراسخ أو يطمس خصائصه أو يحطم سيادته أو يبدد قدرته أو يفسد مواهب أبنائه ، بل ظل فنا واضحا الصورة بين القسّمات ، وكان خير ما يمتاز به هو الصدق والجرأة والاتزان والصرامة وشدة الأسر وعظمة التداول ، وبقي هذا الوطن منذ فجر التاريخ رمزا للوحدة الفكرية والفنية والثقافية والحضارية .

ولكى نتيح لهذا الفن من جديد ومسائل التهيؤ الفني الصحيح ، وفحضر الذهن الذى لا غنى عنه فلا يجوز بحال أن نقطع صلتنا بتراثنا الفني العربي العظيم بكل ما فيه من نبل وجلال ومن فكر وفن ، وبكل ما هو مقدس وشريف ، وبكل ما يشهد بعبقريّة الإنسان العربي الأصيل ، بل علينا أن نبادر باستيعاب العناصر المفيدة من هذا التراث ، وأن نتمثلها بصحوة العقل تمثلا وجدانيا صحيحا يتيح مرونة الحركة للخروج بحضارة فنية جديدة تحمل طابع العمل الجاد والأصالة المقررة ، وغير مقطوعة الصلة بما سبقها من ثقافات ، على ألا يقف الفنان منها موقفا سلبيا ، بل يفرض عليها شيئا من نفسه وشيئا من ذهنه وينبع فكره بعيدا عن الطبيعة التقريرية والصورة المكررة لى يقوم بذاته ويحيى سليما بارتكازه على قاعدة قوية مسائرة لتطور الحياة المعاصرة ومفاهيم الناس بالتكيف الذى يتفق وميول الوقت ، والحفاظ على الجوهر العربي الأصيل الذى يمكن أن يقنعنا بقيمته الحقيقية دون أى تعصب أو محاولة التكيل بالغير من أجل شهوة السيطرة العمياء واغتنام مكاسب وقتية تزول بزوال المؤثر .

ان التراث العربي الخالد خليق أن يحظى باهتمام الفنانين التشكيليين العرب فهو مادة خصبة لاستيحائه والاقتباس الواعى منه استهدافا لمولد فن قومي قوى له مظاهره الخاصة ومشخصاته النوعية التى تحمل فى تضاعيفها سمات التفوق والامتياز والنبوغ . والذين يتجاهلونه أو يهملونه يتورطون فى خطأ جسيم حين يدعون من باب

التبرير أنه متخلف أو أنه عسير التقبل في العصر الحاضر ، ناسين أن الثقافة القومية العربية هي جماع حياة شعبنا في تاريخه القديم ، وعلاقته المتشابكة مع غيره من الشعوب في الماضي والحاضر ، فالجديد في مظهره قديم في جوهره .

ولعل من الملائم أن يضع الفنانون أمامهم أكثر ما يمكن من عناصر التراث الفنى والجذور التاريخية التى تحمل جزءا كبيرا من حقيقتنا لمحاولة فهمها وتمحيصها وإدراك وحدة المعنى والوظيفة التى تكمن فى المركب الشكلى والارتباط المباشر بكل العناصر والمفردات التى يمكنهم بلورتها ومعالجتها فنيا وتقليبها على وجوهها برموز وأشكال متجددة لها ارتباطها بالنسبة لحياتنا الراهنة وللعصر الذى نعيشه ، وبالنسبة للفكرة والعاطفة ، أى باظهار شئ من طبيعتهم وجوهرهم الحق فى ضوء التطبيق المثمر الذى يزيدها تأكيدا ووضوحا .

معنى هذا أننا نؤكد ضرورة الافادة العملية من تراثنا الفنى الأول وعدم تجاهله أو اسقاطه ، واتخاذة أساسا ومنطلقا لتفهم الواقع وزيادة الوعي الناشئ بالمعايير العربية والوقوف بحزم تجاه المؤثرات والتيارات الخارجية الهدامة . ومن واجبنا أن نبذر جميع العناصر والعوامل التى تضمن تحقيق هذا الهدف العظيم الذى هو سلاح من أمضى الأسلحة فى سياسة التصحيح لإنشاء فن عربى قومى أصيل .

### **النون التشكيلية العربية يجب أن تكون فى متناول الجماهير :**

ظلت الارستقراطية المتعالية ربحا طويلا من الزمن تكتنز الأعمال الفنية التشكيلية التى نفذتها أيد أجنبية داخلية فى أغلب الأحيان تفتقر الى الأصالة والعمق ، وفى أقل الأحيان كانت من إنتاج الأيدى الوطنية ، فكانت الفنون الجميلة من شعارات هذه الارستقراطية ، ولم يكن الدافع الحقيقى الى اكتنازها فى أحيان كثيرة الايمان بها أو تقديرها ، بل كانت فى الأغلب الأعم من ضرورات الاحساس بالثراء والجاه والامتلاك والمباهاة والفخر والادعاء الكاذب بتقدير الفن وسمو الذوق والتظاهر الأجوف والاستعراض الشكلى ، على حين كانت الجماهرة العظمى من أفراد الشعب وعامة المواطنين محرومة من مجرد النظر الى آثار الفنون وبدائعها لتعسر ظروفهم الاقتصادية والثقافية . وكان هؤلاء الارستقراطيون لا يعترفون فى قليل أو كثير بجهد الفنان العربى المعاصر ولا يقرون بكفايته فانصرفوا الى اقتناء أعمال الفنانين الغربيين أو جمع مستنسخاتهم التى تفرض من الخارج مهما يكن وزنه ومهما تكن قيمته استصغارا لشأن كل ما هو عربى .

ولما كانت الفنون فى حقيقتها تقوم على خدمة الجماعات التى تنشأ فيها وخدمة الملايين من أفراد الشعب ، فإن هذه النظرة الرجعية والخدعة الكبرى تصبح باطلة ويجب مقاومتها وفك الحصار المضروب عليها حتى تتاح الأعمال الفنية وتكون فى متناول الجماهير الغفيرة من أبناء الشعب .



وهذا بدوره يحددنا الى ان نؤكد قيمة الفنون الشعبية التشكيلية تلك الفنون الفطرية المتوارثة التي ينطلق فيها الخيال من نبع الشعور اكثر مما ينطلق من نبع الفكر ، والتي تمتاز ببساطة القلب وروعة المضمون فيما يرتبط بمظاهر الوجود وأشكال الحياة ، والتي يتم بها التفاعل الحميم والاستجابة النفسية المباشرة والشحنة العاطفية المتقدة.

### **الفن التشكيلي العربي يجب ان يحتل موقعه في احضان الطبيعة الطلق :**

ان قصر الاعمال الفنية التشكيلية على المعارض العامة والمتاحف الرسمية وعرضها في بعض القاعات الاهلية والغرف المغلقة لا يتيح للجماهير الفخيرة من الناس ان يحسوا وجودها أو يستخلصوا حقائقها أو يتذوقوا قيمها والوقوف على دقائقها وأسرارها . وهذا من شأنه ان يخلق افرادا عاجزين عن تذوق الجمال في الآثار الفنية التشكيلية ولا يهيء الظروف المواتية لتربيتهم وتنقيتهم .

لهذا كان لزاما ان نبادر بعلاج هذا النقص عن طريق تحرير جانب من هذه الاعمال واخراجها من سجنها لتقام في الخارج بين احضان الطبيعة في الميادين وفي الحدائق لعامة وعلى واجهات العمائر الضخمة وفي مداخل الدور الرسمية لتجد مكانها على الشأن متين الأساس في حياة الناس اليومية ليتشبعوا بها ويتمثلوها وجدانيا وروحيا .

معنى ها اننا نعهد للجماهير الفخيرة ان تتذوق الجمال وان تتجاوب مع الفنان المبدع ومع خلقه الفني تجاوبا حميما ومباشرا ، وأن يتاح لها الحكم على هذه الاعمال التي تراها دائما بين ظهرانيتها مع احترامها وتقدير شأنها وقيمتها واجلال مبدعيها وفق ما تثيره في أذهانها من معان وفي قلوبها من مشاعر .

### **الفنون التشكيلية العربية لابد وان تسهم في خدمة الجماعة وظيفيا :**

ان الفنون التشكيلية العربية لابد لها من مقومات أصيلة تهدف اول ما تهدف الى خدمة الجماعة التي تنشأ فيها بحيث تقابل احتياجاتها ومطالبها وتزودها بمطالب المجتمع الحيوية الحديثة وخدمة القضايا الملحة من أجل رفع مستواها وتحقيق أهدافها ، ومن أجل الوفاء بمتطلبات العصر ومهامه وتغطية ميول الوقت ومن أجل مواجهة معضات الحياة الراهنة ، ومن أجل الانفتاح المشرق على العالم الحديث ، ومواكبة المحاولات الجادة المستمرة في التكيف والملازمة مع الحياة العصرية الحاضرة مستودع الجمال والنور والامل ، مع ايقاظ القدرات الفنية لدى الفنانين وحفزها على الابداع في رحاب التجارب الذاتية والبيئات المحلية ، واختيار الاشكال التعبيرية التي تتصل بمضموناتها اتصالا طبيعيا مع تآزر الافكار والصور تآزرا وثيقا يحقق التوافق الذي ننشده .

## تأصيل الطابع العام للفنون التشكيلية العربية :

مايزال الطابع الفنى العام المميز للفنون التشكيلية العربية فى الوقت الراهن فى مسيس الحاجة الى أن يترك آثاره القوية وبصماته العميقة التى تدل عليه ، وأن ينفرد بإيضاح مقوماته الفنية الخاصة ، وأن يقيم له صرحا فنيا يتميز عن غيره بأسلوبه المبتكر الذى يمكن التعرف عليه دون شك أو تردد ، والعمل على تخليصه من التمويه والتضليل ومن الادعاءات الباطلة والنظائر الزائفة ، وأن يتحرك من داخل أرضه لا من خارجها ، وتكييفه وفقا لأحدث الاتجاهات الفنية التى تجنح الى القيم الانسانية والى المثاليات العريقة التى تواجه واقع الحياة ومشكلات الأحياء ، لا بالمنطق المترنح والفكر النائم ، بل بيقظة العقل المرنة وصحوة الضمير الواعى التى تفتح الباب على مصراعيه أمام أجتهد المسيرة الناهضة لروح العصر وتطلعاته ، بين الوسط الاجتماعى للشخصية العربية ، وبين منطق التعبير المبني على الثقة والوضوح والصدق والصراحة وعدم الترخص والابتذال .

## الفن التشكيلى العربى أداة هامة فى دعم العلاقات الانسانية وخلق الأواصر القوية :

فى ممارسة الفنانين للعمل الفنى التشكيلى على اختلاف صوره ، وفى جو الانتاج المشترك تتولد علاقات كريمة أساسها المحبة والولاء والتعاون مما يبعث على ربط بعضهم ببعض الآخر ، ويظل اتحاد الأواصر المتمثل فى الإدراك الناجم عن الحوار المتبادل وارتداد المجهول والمعاناة بين جمهرة الفنانين فى تناول العمل الفنى قائما ومتجددا وناميا ، كما يتجلى فى الخبرات النوعية المطروحة المشتقة من بصمات التشكيل التى يتوصلون اليها بالفكر والبحث والتأمل والدراسة والتجريب والتوافق والتآزر والانسجام فى خبرات تجيء مكتملة ، كما يتجلى التكيف المناسب والاستجابة الطيبة التى تقضى على الأثرة والفردية وتجاهل الآخرين والتوفيق بين وجهات النظر المختلفة وتحقيق الوحدة والتقارب والتآلف مهما يكن من اختلاف أو تباين فى الأساليب والاتجاهات القائمة .

ان الخبرات الفنية التى هى حصاد الفنان لا تتم دورتها داخل كيان الفرد منعزلا عما حوله وعن حوله ، بل هى تفاعل بينه وبين مايدور فى وسطه بالوجود المتلاحم الملوء الكامل المتسق مع الكل الذى يحتويه فى أسرة واحدة وتضافر مشترك .

## الفن التشكيلى العربى ينبغى أن يلتزم بالقيم الروحية والخلقية :

يعتبر الفن التشكيلى العربى من أهم الجوانب التى تحقق استثمارا خلقيا ملموسا لدى الفنان الممارس حيث يتخلل العمل فى مجال الفن التشكيلى ما يلى :

● الاعتماد على النفس وازدياد احساس الفرد بذاته وبالشعور بالعصامية وبالثقة مع بذل الجهد في محاولة التعبير عن الذات ودعم الشخصية .

● يهيء الفن التشكيلي العربي فرصا متاحة لبناء نظم دقيقة في نسيج المهام الاجتماعية والانسانية التي تفرضها الأعمال الفنية ذات الجهود الجماعية المشتركة على أساس من التضافر والتفاهم والتبادل الحر .

● يعالج الفن التشكيلي العربي كل ما هو نبيل وجميل ، ويحطم الفواصل المصطنعة التي تفرضها ماديات الحياة الصرفة متعارضة مع ثلوث القيم الأساسية الأخلاقية التي يسعى الى تحقيقها وهي « الحق والخير والجمال » .

● الفنون التشكيلية العربية لها دورها الايجابي في المجالات الدينية من أعمال وإيمان وعمل وترشيد وتوجيه ، وهذا بدوره يعكس على الطفولة وعلى الشباب الصحة النفسية قسما من النور والهداية .

● الفنون التشكيلية العربية عماد من عماد الدين ، وعمد الحياة ، وعماد كل وجود ، ولقد اتهمت الفنون القديمة في أحيان كثيرة ، ومن بينها فنوننا العربية بأنها كانت في كثير من ميادينها المختلفة خاضعة لسيطرة الدين للتعاليم الروحية المقدسة ، الا أننا يمكننا ان نقول كذلك ان الدين والأخلاقيات حينذاك كانت خاضعة لسيطرة الفن والفنان ، وليس الأمر على هذين الوجهين بدعا وليس فيه غرابة .

● الفنون التشكيلية العربية يجب ان تتجه بوسائلها المختلفة الى تربية الشعب عن طريق تناولها لمعالم البطولات الفذة والأمثلة الفريدة والاتجاهات الوطنية والمعاني الطيبة لتكون أداة حية لشحذ الهمم وتوليد الانفعالات القوية التي تثير في نفوس المواطنين الحمية والشجاعة الأدبية .

**وسائل التنفيذ « الخامات » والموضوعات في مجال التشكيل الفني لبناء الانسان العربي :**

ينبغي أن يوجه الفنانون التشكيليون العرب في الوقت الحاضر عنايتهم الكاملة نحو استخدام الخامات وبخاصة ما هو قائم منها في البيئة المحلية استخداما عمليا حديثا ومتقدما يقوم على التجارب العلمية في صياغات تشكيلية ترتبط بمشاعر الفنان وتحفظ أفكاره وأساليبه في الموضوعات التي يعالجها ، الموضوعات التي تحفظ في طياتها نبضات الأحاسيس ومصادر الأمجاد والاهتمامات بالنواحي المعاصرة كالانشاء والتعمير والتصنيع والبناء والانتاج المستحدث والانتصارات المشرفة ، وغيرها من الموضوعات التي تعنى الجماهير الشعبية كيانها ، وتجدد نفسها



مرة أخرى من خلال ابداع الفنان لها فتحس شعورها الشخصى من خلال هذا الانتاج فى تعبيره الصادق عنها وصياغاته الجمالية لها .

اما أولئك الذين يتحول لديهم مفهوم الفن الى نوع من الغيوية العقلية التى تواجه الحياة القائمة بالأسلوب المسرف والاتجاه المترنح البعيد عن الادراك الواعى والاختيار المتزن ، تلك النزعات والاتجاهات الشاردة المضللة والتيارات المتطرفة الداعية الى الانحلال المثيرة للريب الجامحة فى وجه لمبادئ القويمه والمثل السامية ، او الخارجة على المألوف من أذواق الناس فلتهم يخرجون أنفسهم ويخرجون غيرهم ممن يسرون على دربهم على غير هدى ، بل يخرجون الحياة الدارجة التى يحيونها ، اذ ليس من الكسب للحاسة الفنية ان تدب فى تلك المتاهات التى تفقد العمل الفنى سحره وجلاله وقديسيته .

ان دراسة البيئة المحلية ودراسة امكاناتها الحقيقية : من خامات وموارد وعناصر ومواد طبيعية أولية وفهم الثروات المحلية بكل كتوزها ومظاهرها ومقوماتها الزراعية والمعدنية والحيوانية وادراك هذه الامكانات يتطلب علما ومعرفة وتجربيا وخبرة وتطويرا فى الفهم والتطبيق حتى يتمكن الفنان من ان يستخدم تلك الموارد افضل استخدام من الناحيتين الجمالية والنافعة لتحقيق دورها فى التنمية الاقتصادية ورفع المستوى وزيادة الانتاج مع الانفتاح على ما هو انسانى ونافع منها بفكر مدرك متابع مفاضل متحيز .

ان الصراع الذى يخوضه الفنان مع الخامة من أجل تطويعها للعمل المنتج صراع مشروع يتوخى السيطرة عليها وامتلاك زمامها لتحقيق الخبرة العملية وازدانة النمو والتجدد ، وعلى أن تكون الأعمال الناتجة محددة بلامح عربية صميمية بحيث تصبح فى تطورها مرآة لنفوسنا ولتاريخنا ولشخصيتنا المتميزة عن سواها ، ونجعلها نسيجاً دقيقاً من حياتنا اليومية الخاصة .

ولعل من الأمور الواجبة أن يفرض الفنان التشكلى العربى على المادة شيئاً من نفسه وشيئاً من ذهنه بحيث يستخدم خاماته بروح التعاطف معها ، والا يقف منها موقفاً سلبياً ، ولا بد أن يتجلى فى العمل طابعه الشخصى وفكره الذاتى وتفاعله الوجدانى ، وهذا شرط أساسى لصيانة مواهبه وعدم تبديد كفايته .

### رسالة النقد الفنى للفنون التشكيلية العربية :

لعل من أهم المشكلات الفنية التى يعانى منها المجتمع العربى بعمامة مشكلة الاهتمام الى العناصر الممتازة القادرة المثقفة من نقاد الفن التشكلى وأئمنه ، ولعل ما يكتب فى الصحف والمجلات عن تقويم الأعمال الفنية وتحليلها وما يتصل بمعارض الفن التشكلى التى تقام هنا وهناك ،

وما يقال عن الفنانين وما ينشر في مجال النقد الفني على مستوى الكتب الخاصة أو النشرات الدورية أو أدلة المعارض ما يشير إلى قلتها ومحدوديتها .

لهذا كان من الواجب أن تتجه الدول العربية إلى إعداد كوادر يتم تدريبها وإعدادها على مستوى رفيع في مضمار النقد المتخصص ، فإن النقد السليم أداة من أهم الأدوات الفعالة في نمو العمل الفني والأخذ بيد الفنان نحو التعبير الحي والتحسين المطرد والاهتمام بعمله حتى يكتسب النضج والحقق والسير على النهج الواضح والتمثل المبين .

وربما كان من المفيد أن نذكر من عقد مؤتمرات تعالج موضوعات النقد الفني يدعى لها الصفوة المختارة والعناصر الموهوبة التي تملك غزارة المادة في هذا الحقل الواسع للتعرف عن كتب على آرائهم الحرة في الحركة الفنية العربية الحالية وكيفية الأخذ بنصرها مع العناية القصوى بالتأليف والدراسات والمباحث المتطورة في هذا المضمار وحفز المهتمين والمتذوقين على نواام الاطلاع والتعمق الثقافي لتفادي أسباب الاخفاق وتجاوز مواطن الضعف والتغلب على المشكلات القائمة .

وفي مجال الحديث عن النقد الفني يجب أن ننوه بضرورة اتجاه النقد إلى الناحية البناءة وليس إلى الهدم ، وأن يكون وسيلة فعالة لإيجاد الحلول والتوصل إلى تلافى القصور والقضاء على المشكلات وتفادي المؤثرات التي قد تعطل سير العمل وتكامله مع تحديد المستويات الفنية من حيث قوتها أو ضعفها ، كمالها أو نقصها ، وتحري القيم الجمالية وآثارها الوظيفية من خلال الأحكام النقدية المبسطة والكشف عن الحقائق التي تكمن في العمل الفني من واقع العناصر التي يشتمل عليها البناء الفني الناتج .

والتقويم الناجح هو الذي يحقق للفنان نموًا فكريًا وفنيًا ، كما يحقق له التكيف السليم والقدرة على التمييز كما يؤدي إلى دعم شخصيته وتأكيد شعوره بذاته .

### المؤلفات الحديثة في مجالات الفنون التشكيلية العربية :

تفتقر المكتبة العربية إلى الكثير من الكتب والمؤلفات التي تسجل الأعمال الفنية التشكيلية العربية في مختلف الدول العربية وتعرض لها بالتحليل والدراسة ، وتزيد في تأكيد خصائصها ومن الوسائل العملية في هذا الشأن أن تتكون طائفة من الكتاب القادرين على بلورة الفكر العربي المرتبط بمجالات الفنون التشكيلية ، بروح الرغبة في تحقيق هذا الواجب المقدس في كل بلد عربي ، وأن تنهيا لهم لقاءات جماعية بين الحين والحين لتبادل هذه الخبرات ونقلها من محيط عربي إلى محيط عربي آخر ، مع

الربط بينها برباط وثيق والعمل على تصحيح المزاعم الزائفة التي أدت في كثير من الأحيان الى تضليل الرأي العام والتلفيق والايهام بما لا كيان له .

ولعل من المخجل أن تبادر بعض دور النشر الأجنبية في الخارج بهذا الدور بصورة متجددة وباهتمام ملحوظ ، على حين تظل الأقلام والجهود العربية متوقفة أو متكاسلة باستثناء بعض الحالات الفردية المحدودة ، الأمر الذي يتطلب انقاذاً عاجلاً وروحاً ثوريا حاسماً .

وبعد ، فإن مشكلات الفنون التشكيلية العربية المعاصرة لا تحل أبداً بالأمر والقهر ، انها تحل عادة برحابة الصدر وبالأفق المتسع وبالجدل المتزن وبالاقتناع والاعتناع والآراء البناءة المتبادلة وبالأفكار القابلة للأخذ والعطاء .

وتطوير الفنون التشكيلية العربية لا يأتي الا بتضافر الجهود ، جهود جميع الفنانين والمربين المخلصين من أبناء الدول العربية ، الأمناء على تلك الرسالة في الحاضر والمستقبل .

فلنتعاون جميعاً من أجل هذه الغاية ، ولنشارك معاً في قوة دافعة وفي وحدة شاملة بكل ما نملك من عسدة وطاقة وحيوية وكفاية ، ولنحمل معاً تلك المسئولية الوطنية بروح الأمل والحب والتفاؤل وانكار الذات ، ولن نعجز بانن الله عن إعادة الخلق والبناء .

وجهنا الله جل وعلا الى الحق وألهمنا الرشيد والصواب وأضياء قلوبنا بأنواره وهدانا سبلنا ووهبنا قمة الاتقان وحسن الدراسة وصحة العمل .



# التعليم والنظرية التكاملية • عند الغزالي (١)

الدكتور : سعد اسماعيل شلبي

كلية التربية بطنطا

اقصد « بالنظرية التكاملية في العملية التعليمية » ان هذا العالم الكبير له آراء قيمة في المجال التعليمي التربوي ، وأن بين هذه الآراء من التناسق والتوافق ما ينتهي بها الى التحديد من جهة والشمول من جهة أخرى .

وتحديدها ووضوحها سوغا لي أن أطلق عليها اسم « النظرية » ، وشمولها واستيعابها أتاحا لي أن أصفها بالتكاملية .

واعتمدت في هذا المقال على تتبع هذه الآراء في الجزء الأول من كتابه القيم « احياء علوم الدين » فوجدت مؤلفه يهتم بالعلم والتعليم ، ويضع لهما المناهج وطرق التدريس ، ويعنى بالعالم والمتعلم ، ويدعوهما الى التحلى بصفات معينة تيسر لهما أن يتقاعو ويتجاوبا ، ويعملا معا على احياء العلم ، والأفادة منه في الحياتين : الدنيا والآخرة .

---

(١) أبو حامد الغزالي ( ١٠٥٩ — ١١١١ م ) فقيه فيلسوف من دعاة الدين ، والإصلاح الاجتماعي . ولد بطونس من أعمال خراسان ، اهتم منذ نشأته بدراسة الفقه ، واستوعب فلسفة الفارابي ، وابن سينا ، واشتغل بالتدريس في المدرسة النظامية ، وارتحل الى بلاد كثيرة في : العراق والشام ومصر ، والجزيرة العربية ، وتبين له أن العلوم الدنيوية التي درسها لم تكن كافية فانتقطع الى احياء علوم الدين بالاعتماد على الكتاب والسنة ، ودافع عن الاسلام بخرارة وصدق وإيمان ، فلقب « بحجة الاسلام » وعالم العلماء « وله مؤلفات كثيرة أهمها في المجال التربوي : كتابه : « احياء علوم الدين » ورسالة « أيها الولد » وهذه الرسالة — مع صغرها — غاية في الأهمية ، ففيها يركز على آرائه التربوية التي نثرها في كتابه الكبير « احياء علوم الدين » ، فيهييب بالنشء أن يقصدوا الى احياء الشريعة ، وتهذيب الخلق ، وأن يصلوا العلم وبرهن لهم أن « العلم من غير عمل جنون ، والعمل بغير علم لا يكون » . ومنظمة اليونسكو — ايمانا منها بأهمية هذه الرسالة — ترجمتها الى اللغتين : الانجليزية والفرنسية .

رأى الغزالي أن العملية التعليمية لا تكون ، ولا تؤدي الغرض منها إلا معتمدة على :

— العلم : قيمته ومادته .

— المتعلم : صفاته وحقوقه .

— المعلم : واجباته وحقوقه .

فاهتم أولا بالاشادة بالعلم ، والكشف عن قيمته العظيمة ، ولعله صنع ذلك حتى يغرى به كلا من العالم والمتعلم .

واهتم ثانيا بالمتعلم ، لأنه المحور الذى تدور حوله العملية التعليمية .

ثم اهتم أخيرا بالمعلم ، لأنه الواسطة بين العلم أو المادة ، وبين المتعلم أو التلميذ الذى تعنى بتوصيل المعارف اليه ، وبتربيته وتهذيبه ، وإذا تطرق النقص أو الفساد الى ركن من هذه الأركان فسدت العملية التعليمية ، ولم يتحقق الغرض منها .

\* \* \*

وقد سار الغزالي على منهج يكاد يلتزمه عند الحديث عن كل ناحية من هذه النواحي :

يستفتى فى بادئ الأمر القرآن الكريم ، فيقتبس منه ما يؤيد وجهة نظره .

ثم ينعطف على الحديث الشريف ، فيلتمس منه ما يؤيده ، ثم يعرض من الأخبار وسيرة السلف ما يرى فيه تطبيقا لما جاء فى القرآن ، ولما اُشار اليه الرسول — صلى الله عليه وسلم .

يصنع ذلك فى أمهات الأفكار ، وأصولها الكبرى ، ويدع الجزئيات ، لأنها تتعلق بأغصان هذه الأصول ، فما يصدق على الكل يصدق على أجزائه وجزئياته .

\* \* \*

**الركن الأول** — الذى تقوم عليه نظريته : العلم ، قيمته ، ومادته : حسب العلم شرفا أن يعظمه الله ، ويشرف به العلماء ، فقيد رفيع

المؤمنين ، ثم رفع العلماء عليهم درجات : « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » (١) .

وجعل العلماء في الدرجة الثالثة بعده عز وجل ، وبعد ملائكته ، وذلك في قوله : « شهد الله أنه لا اله الا هو والملائكة وأولو العلم قائما بالقسط » (٢) .

يقول الغزالي — تعليقا على ذلك — « وناهيك بهذا شرفا ، وفضلا ، وجلاء ونبلا » (٣) .

ويسوق قول الرسول عليه السلام « العلماء ورثة الأنبياء » ثم يعقب بقوله : « ومعلوم أنه لا رتبة فوق النبوة ، ولا شرف فوق شرف الورثة لتلك الرتبة » (٤) .

ومن محاورات السلف وأحاديثهم بطل تعظيمهم للعلم والعلماء ، فهذا هو علي بن أبي طالب ، يحاور كميل فكان مما قال :

« يا كميل ، العلم خير من المال ، العلم يحرسك ، وأنت تحرس المال . والمال تنقصه النفقة ، والعلم يزكو بالإنفاق » ويقول الإمام علي ، — رضي الله عنه :

ما الفخر الا لأهل العلم انهم	على الهدى لمن استهدى أدلاء
وقدر كل أمرىء ما كان يحسنه	والجاهلون لأهل العلم أعداء
قفز بعلم تعيش حيا به أبدا	الناس موتى وأهل العلم أحياء

وقال ابن عباس — رضي الله عنهما — خير سليمان بن داود — عليهما السلام — بين العلم والملك والمال ، فاختر العلم ، فأعطى الملك والمال معه .

وسئل ابن المبارك : من الناس ؟ فقال العلماء (٥) .

وهكذا يسوق الغزالي من الأدلة النقلية ما ينتهي به الى أن الذين يستحقون الانسانية هم العلماء وحدهم ، وأما من عداهم من البشر فهم أحقر من أن ينالوا هذا الشرف .

- 
- (١) سورة المجادلة آية رقم ١١ .  
(٢) سورة آل عمران آية رقم ١٨ .  
(٣) أحياء علوم الدين ص ٨ .  
(٤) المرجع نفسه ص ٩ .  
(٥) المرجع نفسه ص ١٣ .



هذه نقول يؤيد بها الغزالي قيمة العلم ، ومتتبع آرائه لا يجده يقف عند هذا الحد ، بل يعتمد على عقله في تقضيل العلم ، وسيادته ، فيقرر : أنه فضيلة في حد ذاته ، وعلى الإطلاق ، لأنه لذيق في نفسه ، فيكون مطلوباً لذاته ، وإن لم يكن مطلوباً لذاته ، فهو إما لأمر أخروي أو دنيوي ، والشئ بشرف ثمرته ، وثمرته القرب من رب العالمين ، والالتحاق بأفق الملائكة ، ومقارنة الملائكة الأعلى ، — هذا في الآخرة .

وأما في الدنيا ، فالعز والوقار ، ونفوذ الحكم على الملوك ، ولزوم الاحترام في الطباع ، حتى إن الأغبياء والأجلاف يصادقون طباعهم مجبولة على لشيؤهم ، لاختصاصهم بمزيد من التجربة ، بل البهيمة بطبعها توقر الإنسان ، لشعورها بتميز الإنسان بكمال مجاوز لدرجتها « (١) » .

وبذلك تتعاون الأدلة النقلية والعقلية على بيان قيمة العلم ، والغزالي بذلك يهدف إلى ترغيب الناس جميعاً فيه ، عالمهم وجاهلهم ، تلميذهم ومعلمهم حتى يقبلوا عليه ويتدارسوه بشغف واهتمام ، وحماسة تيسر لهم طريق العلم وتقفهم على كثير منه ، ماداموا قد جاءوا إلى حوزته بمحض ارادتهم ، دون ما قسر أو ارغام .



تلك قيمة العلم ، أما مادته : فطريقة الغزالي في الحديث عنها تتلخص في استعراض آراء الآخرين ، وتأملها ، ثم التصريح برأيه .

وقد رأى أن كل فريق من العلماء يتعصب لمادته ، ويفرض تعلمها على الناس : فالتكلمون يدعون إلى علم الكلام ، فيه يدرك التوحيد ، ويعلم به ذات الله سبحانه .

والفقهاء يفرضون علم الفقه ، فيه تعرف العبادات ، والحلال والحرام من المعاملات وهكذا .

وخلص من النظرة العامة إلى قسمة ثلاثية للعلوم :

- قسم مذموم قليله وكثيره .
- وقسم محمود قليله وكثيره .
- وقسم يحمد منه مقدار الكفاية ، ولا يحمد الفاضل عليه .

فالنوع الأول مالا فائدة فيه في دين ولا دنيا ، كعلم السحر ، والطلسمات والنجوم .

---

(١) المرجع نفسه ص ٢٢ .

والنوع الثاني هو الذي يتوصل به الى سعادة الآخرة ، وهو محمود الى اقصى غايات الاستقصاء ، وهو العلم بالله تعالى وبصفاته وأفعاله وسنته في خلقه ، وقال عن هذا النوع : « انه البحر الذي لا يدرك غوره ، وانما يحوم الحائمون على سواحله وأطرافه بقدر ما يسر لهم » (١) .

والنوع الثالث : فهو كل علم لا يستغنى عنه في قوام أمور الدنيا ، كالطب ، اذ هو ضرورى في حاجة بقاء الأبدان ، والحساب فانه ضرورى في المعاملات وغير ذلك من العلوم ، التى لو خلا البلد ممن يقوم بها خرج أهل البلد ، واذا قام بها واحد كفى وسقط الفرض عن الآخرين ، « فان في كل منها اقتصارا وهو الأقل ، واقتصادا وهو الوسط ، واستقصاء وراء ذلك الاقتصاد لا مرد له الى آخر العمر » (٢) .

والغزالى بحكم تدبئه مال الى العلوم الشرعية ، وقال : انهما محمودتا كلها ، يستوى في ذلك أصولها : كالعلم بالكتاب والسنة ، واجماع الأمة وآثار الصحابة .

**وفروعها : كالفقه وعلم احوال القلب .**

**ومقدماتها : كاللغة والنحو .**

**ومتهماتها : كتعلم القراءات ومخارج الحروف والتفسير .**

وبحكم فلسفته وتصوفه جعل علم المكاشفة ، وعلم الباطن غاية العلوم ، واطمأن الى من نادوا بهذا الراى ، واكثر من الاستشهاد بما قرروه مثل قول بعض العارفين :

« من لم يكن له نصيب من هذا العلم اخاف عليه سوء الخاتمة ، واوفى نصيب منه : التصديق به ، وتسليمه لأهله ... واقل عقوبة من يفكره انه لا يذوق منه شيئا ، وينشد على ذلك قوله :

وارض لمن غاب عنك غيبته فذاك ذنب عقابه فيه (٣)

وطريق هذا العلم تزكية القلب وتطهيره من كل صفاته المذمومة .

ومن علاماته : ما يحس به صاحبه من نور يظهر في قلبه .

وثمرته تحصيل المعرفة الحقيقية بذات الله سبحانه ، وبصفاته الباقيات التامات .

وبعد أن أفاض الغزالى في هذه العلوم قال :

« وبالجمللة فالمرضى عند العقلاء ان تقدر نفسك في العالم وحدك مع الله ، وبين يديك الموت ، والعرض والحساب ، والجنة والنار ، وتأمل فيما يعينك مما بين يديك ، ودع عنه ما سواه والسلام » (٤) .

\*\*\*

(١) المرجع نفسه ص ٦٥ .

(٢) ص ٦٦ (٣) المرجع نفسه ص ٣٤ (٤) المرجع نفسه ص ٦٩

**والركن الثاني :** مما تقوم عليه نظرية الغزالي التكاملية في التعليم :  
المتعلم : صفاته ، وحقوقه :

ويقدم بين يدي الحديث عن هذا الركن الأدلة على شرف التلمذة  
وطلب العلم ويستدل على ذلك ببعض آي القرآن ، وبعض الآثار المروية  
عن الرسول وبالمأثور عن الصالحين : صحابة أو غير صحابة .

فإن الله — عز وجل — يقول : « فلو لا نفر من كل فرقة منهم طائفة  
ليتفقهوا في الدين » (١) ويقول : « فاسألوا أهل الذكر ان كنتم  
لا تعلمون » (٢) .

ومن أحاديث الرسول : « من سلك طريقا يطلب فيه علما سهل الله  
به طريقا الى الجنة » . وقوله : « باب من أبواب العلم يتعلمه الرجل  
خير له من الدنيا وما فيها » .

وقوله : « أطلبوا العلم ولو بالصين » . وأحاديث كثيرة غير ذلك .

وقد يهدف الغزالي من الاستكثار منها أن يبرهن على شرف العلم ،  
وشرف المتعلم ويدلل في الوقت ذاته على أن الله راض عنه ، وأنه ينبغي  
ألا يبخل الإنسان بالجهد والمال في سبيل العلم ، واختيار أدل الطرق اليه .

وقد قال بعض الحكماء : « انى لا أرحم رجلا كرحمتى لأحد  
رجلين : رجل يطلب العلم ولا يفهم ، ورجل يفهم العلم ولا يطلبه ، وطلب  
العلم والجهاد صنوان ، فمن رأى أن الغدو الى طلب العلم ليس بجهاد  
فقد نقص في رأيه وعقله » .

وقد سبق أن قرر الغزالي أن العلم أفضل الأمور ، ومن هنا كان  
« تعلمه طلبا للأفضل » (٣) وهذا هو دليله العقلي على شرف التلمذة .

ولهذا الدارس حقوق ، وعليه واجبات :

فمن حقوقه — اذا كان صبيا — أن نرغبه في العلم بثشتى الوسائل  
المحبة اليه ، ويشير الغزالي الى ذلك اشارة لطيفة بقوله :

« اذ لولا الوعد بالكرة والصولجان ، واللعب بالعصافير ، ما رغب  
الصبيان في المكتب » (٤) .

(١) سورة التوبة آية رقم ١٢٢ .

(٢) سورة النحل آية ٤٣ .

(٣) احياء علوم الدين ج ١ ص ٢٢ .

(٤) المرجع نفسه ص ٨١ .



ومن حقوقه أن يقوم بالتدريس له مدرس ينهض بشرف هذه المهنة ،  
ويتحمل مسئوليتها .

وسنعرض ذلك بشيء من التفصيل عند الحديث عن واجبات المعلم  
عند هذا الإمام العظيم .

ومن واجبات التلميذ الدارس — خاصة إذا كان مميزاً رشيداً —  
أن يظهر نفسه من رذائل الأخلاق ، ومذموم الصفات ، فالعلم عبادة  
القلب ، وصلاة السر وقرية الباطن إلى الله تعالى ، وكما لا تصلح الصلاة  
التي هي وظيفة الجوارح الظاهرة إلا بنظير الظاهر من الأحداث  
والأخبار ، فكذلك لا تصلح عبادة الباطن ، وعمارة القلب بالعلم إلا بعد  
طهارته عن خبائث الأخلاق ، وانجاس الأوصاف .

ومن واجبات التلميذ الدارس أن يقتل علانته من الاشتغال بالدنيا ،  
ويبعد عن أهل والوطن ، فإن العلائق شاغلة وصادقة « وما جف الله  
لرجل من قلبين في جوفه » (١) ، ولذلك قيل : « العلم لا يعطيك بعضه  
حتى تعطيه كلك ، ويضرب مثلاً للفكر المتوزع على أمور تشغله بجداول  
تفرق ماؤه : فشربت الأرض بعضه ، واختطف الهواء بعضه ، فلا يبقى  
منه ما يجتمع ويبلغ المزارع » (٢) .

ومن واجبات التلميذ الدارس ألا يتكبر على العلم ، بل يلقي إليه  
زمام أمره بالكلية ، ويذعن نصحه أذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق  
الحانيق . ومن التكبر أن يستنكف عن الاستفادة إلا من المرموقين ،  
المشهورين وهو عين حماقة ، فإن العلم سبب النجاة ، والسعادة  
والجهالة سبب ضار ومن طلب مهرباً من ضراوة السبع لم يفرق بين أن  
يرشده إلى الهرب مشهور الذكر أو خامله ، فلا ينال العلم إلا بالتواضع ،  
والقاء السمع ، ولذلك قيل :

العلم حرب للفتى المتعالى كالسيل حرب للمكان العالي

فالحكمة ضالة المؤمن يفتننها حيث يظفر بها .

وعليه أن يستقبل كل ما يلقي إليه بحسن الاصغاء ، والضراعة  
والشكر ، والفرح وقبول المنّة ، ومهما أشار إليه المعلم بطريق في التعلم ،  
فليقلده ، وليدع رأيه « فإن خطأ مرشده أنفع له من صوابه في نفسه » (٣) .

---

(١) سورة الأحزاب آية رقم ٤ .

(٢) انظر أحياء علوم الدين ج ١ ص ٨٤ .

(٣) المرجع نفسه ص ٨٥ .

ومن حق معلمه عليه : ألا يكثر عليه بالسؤال ، ولا يعنتسه في الجواب ، ولا يلح عليه إذا كسل ، ولا يفشى له سرا ، ولا يفتاب أحداً عنده ، ولا يطلب عثرته ، وإن زل قبل معذرتة ، وإن كانت له حاجة فعليه أن يسبق القوم إلى خدمته .

ومن واجبات التلميذ الدارس أن يقصد بتعلمه بحلية باطنه وتجميله بالفضيلة ولا يقصد الرياسة ، والمال والجاه وممارسة السفهاء ، ومباهاة الأقران .

وهنا يلح الغزالي على أن يهدف الدارس إلى دراسة علوم الآخرة متأثراً في ذلك بفلسفته ، وبما شغل نفسه به ، ولكنه مع ذلك يشترط على الدارس — ليبلغ مراده في تحصيل العلم — ألا ينظر بعين الحقدرة إلى سائر العلوم فيقول :

« ولا تفهم من غلونا في الثناء على علم الآخرة تهوين هذه العلوم ، فالمتكفون بالعلوم كالمتكلمين بالثغور ، والمرابطين بها والغزاة المجاهدين في سبيل الله » (١) .

وفي الجملة: إذا جمع المتعلم ثلاثاً تمت النعمة بها :

العقل ، والأدب ، وحسن الفهم .

وفي الخبر « كنا أصحاب رسول الله — صلى الله عليه وسلم . » أوتينا الإيمان قبل القرآن وسيأتي بعدكم قوم يؤتون القرآن قبل الإيمان ، يقيمون حروفه ، ويضيقون حدوده وحقوقه ، يقولون : قرأنا ، فمن أقرأ منا ؟! وعلمنا ، فمن أعلم منا ؟! أولئك شرار هذه الأمة !! .

\* \* \*

الركن الثالث : مما تقوم عليه نظرية الغزالي التكاملية في التعليم :

المعلم : واجباته ، وآدابه ، وحقوقه .

وما يتصل بذلك مما ينبغى مراعاته عند التدريس .

وقد مهد الغزالي لآرائه في هذا المجال ، ببيان شرف مهنة التدريس ، فبرهن على جلال المدرس ، وعظمة رسالته ، وأنها استجابة لأوامر الله عز وجل ، وتقرب إليه ، واستقتى في سبيل ذلك القرآن والحديث ، والمأثور عن أعلام الرجال .

---

(١) المرجع السابق ص ٨٥ .

فالتعليم واجب كما يشير اليه قوله تعالى : « وَاذْخُلُوا فِي ميثاق الله ميثاق الذين اوتوا الكتاب لتبيننه للناس ، ولا تكتمونه » (١) ، وكتماؤه محرم لقوله تعالى : « وان فريقا منهم ليكتمون الحق وهم يعلمون » (٢) .

ثم ذكر بعد ذلك فيضا من الأحاديث الشريفة (٣) ، نكتفى منها بما يدل على أن الهدى والرشاد رهن بوجود المعلمين ، وأن الضياع والضلال يكونان بفقدانهم !

اقرأ قوله صلوات الله عليه وسلامه : ان الله عز وجل لا ينتزع العلم انتزاعا من الناس بعد أن يؤتيهم إياه ، ولكن يذهب بذهب العلماء ، فكلما ذهب عالم ذهب بما معه من العلم حتى إذا لم يبق إلا رؤساء جهالا أن سئلوا أفنوا بغير علم فضلوا ، ويضلون .

وكان أعلام السلف أحرص على فضيلة التعليم ، واستبقاء العلم به ، قال عطاء : دخلت على سعيد بن المسيب وهو يبكي ، فقلت :

ما يبكيك ؟!

قال : ليس أحد يسألني عن شيء .

ولمثل ذلك خرج سفيان الثوري من عسقلان ، لأنه قدمها فمكث لا يسأله انسان !!

ويدل على فضل المعلم : ان العلم افضل الأمور ، فتعليمه افادة للأفضل ، والتعليم افضل من سائر الحرف ، والصناعات ، وذلك تشرف المحل الذي فيه التصرف ، فالصياغة افضل من الدباغة ، لأن محل الأولى الذهب ومحل الأخرى جلد الميتة . وبالقياص : نجد المعلم على قمة الشرف ، لأن المعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم ، وأشرف موجود على الأرض من جنس الانس ، وأشرف جزء من جواهر الانسان قلبه ، والمعلم مشغول بتكميله ، وتجليته ، وتطهيره ، والنتيجة أن المعلم أشرف الناس جميعا (٤) .

وللمعلم عند الغزالي حقوق هي التي أشار اليها عند الحديث عن واجبات الدارس ، فأغلب هذه الواجبات — كما لاحظنا — إنما هي من أجل المدرس ، وفي سبيل تكريمه .

---

(١) سورة آل عمران آية رقم ١٨٧ .

(٢) سورة البقرة آية رقم ١٤٦ .

(٣) انظر : احياء علوم الدين ج ١ ص ١٧ — ص ١٩ .

(٤) انظر المرجع نفسه ص ٢٣ .



أما الواجبات التي ينبغي على المعلم القيام بها فكثيرة ، تتصل :  
أما بذاته وشخصيته .  
وأما بطرق تدريسه .

\* \* \*

وفي مقابلة ما يتصل بذاته : نصح الفزالي أن يكون المعلمون  
متصفين : بالسكينة ، والوقار ، والتواضع ، أن يعلمون ، ليتواضع لهم  
تلاميذهم ، ألا يكونوا من جبابرة العلماء ، فلا يقوم علمهم بجهلهم ،  
ويقال :

« ما أتى الله عبدا علما إلا آتاه معه حلما وتواضعا وحسن خلق  
ورفقا » (١) .

وقال بعض السلف : « العالم إذا ضحك ضحكة مج من العلم  
مجة » ، وقيل : إذا جمع المعلم ثلاثا تمت النعمة بها على المتعلم :  
الصبر ، والتواضع ، وحسن الخلق (٢) .

وعلى المعلم أن يكون قدوة حسنة ، فيعمل بعلمه ، ولا يكذب قوله  
فعله ، لأن العلم يدرك بالبصائر ، والعمل يدرك بالأبصار ، وأرباب  
الأبصار أكثر ، فإذا خالف العمل العلم منع الرشد ، وكل من تناول  
شيئا وقال للناس لا تتناولوه فإنه سم مهلك ، سخر الناس منه ،  
واتهموه ، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه ، فيقولون : لولا أنه أطيب  
الأشياء ، والأذها لما كان يستأثر به ، ومثل المعلم المرشد من المسترشدين  
كمثل الظل من العود فكيف يستوى الظل ، والعود أعوج .

قال تعالى : « أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم » (٤) .

ولذلك كان وزير العالم في معاصيه أكبر من وزير الجاهل ، إذ يزل  
بزلته عالم كثير (٥) .

وعلى المعلم ألا يطلب على افادة العلم اجرا ، ولا يقصد به جزاء  
ولا شكرا ، ولا يرى لنفسه منة على تلميذه — وإن كانت المنة لازمة

---

(١) المرجع نفسه ص ١٢٨ . (٢) ص ١٣٠ .

(٤) سورة البقرة آية رقم ٤٤ .

(٥) انظر احياء علوم الدين ج ١ ص ١٧ ، ص ١٨ .

عليهم — بل يرى الفضل لهم اذ هذبوا قلوبهم لان تقترب الى الله تعالى بزراعة العلوم فيها ، كالذى يعيرك الأرض لتزرع فيها لنفسك زراعة فمنفعتك بها تزيد على منفعة صاحب الأرض ، فكيف تطلب منة ، وثوابك في التعليم أكثر من ثواب المتعلم عند الله ؟! (١) .

\* \* \*

وفىما يتصل بتلميذه ناشد الغزالي المعلمين ان يكونوا أكثر اشفاقاً على تلاميذهم ، وأن يكونوا منهم بمنزلة الآباء ، والتلاميذ بمنزلة الأبناء . فإذا انحرف منهم تلميذ أو ساء خلقه ترفق المعلم في تقويمه ، فيعرض ولا يصرح ، ويطريق الرحمة ، لا بطريق التوبيخ ، فان التصريح يهتك حجاب الهيبة ، ويورث الجسارة على الهجوم بالخلاف ، ويهيج الحرص على الأصرار .

ويلمح الغزالي ايجابية المنحرف في تقويم نفسه ، وفرجه الى الاهتداء لضمون التقويم ، فيقول : « التعريض يميل النفوس القاضية ، والأذهان الذكية الى استنباط معانيه ، فبفقد فرح التفتن لعنايه ، رغبة في العلم ، ليعلم ان ذلك محالاً يعزب عن قطنته » (٢) .

وينصح الغزالي المعلم الذى يتكفل بتدريس علم أن يفسح للمتعلم طريق التعلم في غيره ولا يقبح في نفسه العلوم التى وراء علمه ، ويعيب في هذا المجال ما عرف عن بعض علماء اللغة من تقبيح علم الفقه ومعلم الفقه الذى يقبح علم الحديث والتفسير ، ويقول : ذلك نقل محض ، وسماع ، وهو شأن العجائز .

ومعلم الكلام ينفر عن الفقه ويقول : ذلك فروع ، وهو كلام في حيز النسوان فأين ذلك من الكلام في صفة الرحمن ؟

ثم يعقب على ذلك فيقول :

« هذه أخلاق مذمومة للمعلمين ينبغى أن تجتنب » (٣) .

\* \* \*

ومما يتصل بالتلميذ من جهة وبالمادة وطرق تدريسها من جهة أخرى : « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، فالغزالي يرى أن العقل

(٢) المرجع نفسه ص ٩٦

(١) المرجع نفسه ص ٩٤ .

(٣) المرجع نفسه ص ٩٦ .

منبع العلم وأساسه ، وأن العقل شجرة العلم ثمارها (١) ولكل فرد درجة في الحياة بمقدار ما يتمتع به من العقل .

وأن للعقل أقساما أربعة :

**أولها :** الوصف الذي يفارق الانسان به سائر البهائم ، وهذا المقدار من العقل غريزة بها يتهيأ الانسان لبعض العلوم النظرية .

**وثانيها :** الوصف المميز بجواز الجائزات ، واستحالة المستحيلات كالعلم بأن الاثنين أكثر من الواحد ، وأن الشخص الواحد لا يكون في مكانين في وقت واحد ، وهذا العقل صحيح في نفسه ، ودليله هذه العلوم .

**وثالثها :** ما يستدل عليه بهذه العلوم التي تستفاد من الحنكة والتجربة ، فيقال عن المجرب بأنه عاقل .

**ورابعها :** ما يستدل به على عواقب الأمور ، والقدرة على قهر الشهوة الداعية الى اللذة العاجلة .

ثم يقول : فالأول هو الأساس والمنبع ، والثاني هو الفرع الأقرب اليه ، والثالث : هو فرع الأول والثاني ، اذ بقوة الغريزة والعلوم الضرورية تستفاد التجارب .

والرابع هو الثمرة الأخيرة وهي الغاية القصوى .

فالأولان بالطبع ، والأخيران بالاكتساب (٢) .

وانقسم الناس عنده الى : من ينتبه من نفسه ويفهم ، والى من لا يفهم ألا بتنبيه وتعليم ، والى من لا ينفعه التعليم أيضا ولا التنبيه « (٣)

ومن هنا دعا الغزالي وصولا الى ايضاح العلم وتجلبته للدارسين أن تحدد الأهداف وتوضح ، فان ذلك يثير نشاطهم .

ويوصى : بوثاقة الأدلة وقوتها ، لتكون الأفكار أكثر استقرارا (٤) والعلوم أكثر تمكنا في العقول .

وينصح أيضا بالتدرج في عرض الأفكار والعلوم ، فلا يخوض المعلم

---

(١) المرجع نفسه ص ١٤٠ . (٢) المرجع نفسه ص ١٤٩ .

(٣) المرجع نفسه ص ١٥١ . (٤) المرجع نفسه ص ٨٨ .



« ان يستوفى الذى قبله ، فان العلوم مرتبة ترقيا ضروريا ،  
وبعضها طريق الى بعض » (١) .

بل انه ينصح باتقان كل درجة اتقاناً تاماً تتحول معه الى تجربة  
وسلوك .

ويفسر قوله تعالى : « الذين آتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته (٢)  
بقوله : اى لا يتجاوزون منا حتى يحكموه علماً وعملاً (٣) .

ومثل ذلك يقال فى قضايا الفن الواحد ، فلا يخوض فيه دفعة  
واحدة ، « بل يراعى الترتيب ، ويتدىء بالأهم » (٤) .

وتعليل ذلك عنده ان العمر قد لا يتسع لدراسة غير المهم ، والمهم  
عنده علوم الآخرة وما تحصل به المكاشفة ، التى تحدثنا عنها آنفاً .

على انه نصح المعلمين ان يمنعوا تلاميذهم من التصدى لرتبة قبل  
استحقاقها ، والتشاغل بما خفى قبل معرفة ما هو جلى (٥) .

ويضر بالتلميذ ان يوزع المدرس فكره بين آراء متعددة ، وخير له  
واوضح لفكره ان نكتفى بعرض رأى واحد واضح ، لأن اختلاف الناس  
مما « يدهش عقله ، ويحير ذهنه ويفتر رأيه ، ويؤيسه فى الادراك  
والاطلاع » (٦) .

ويهيب الغزالي بالمعلمين ان يستثيروا هم تلاميذهم ، ويرغبونهم  
فيما يقدمون اليهم من معارف ، والا يثبطوا همهم بأن وراء ما يدرسون  
أمورا دقيقة ، وهم يدخرونها عنهم ، فان ذلك يشوش على التلميذ  
قلوبهم ، بل قد يرمون مدرسيهم بالبخل « اذ يظن كل أحد انه اهل لكل  
علم دقيق ، فما من أحد الا وهو راض من الله سبحانه فى كمال عقله » (٧) .

واخيرا يرى ان يقتصر المعلم على ما يستطيع التلميذ فهمه ،  
فلا يلقي اليه حقيقة لا يبلغها عقله ، فينفره ، اقتداءً فى ذلك بالرسول  
عليه السلام حيث قال :

« نحن معاشر الانبياء امرنا ان ننزل الى الناس منازلهم ، ونكلمهم  
على قدر عقولهم » .

\* \* \*

هذه آراء متناسقة للأستاذ الإمام الغزالي ، قالها فى التربية  
والتعليم ، تشمل : المادة ، والمعلم ، والتلميذ ، وطرق التدريس .  
ومن المدهش حقاً ان يهتدى اليها ، وسننه لم تتجاوز السابعة  
والعشرين (٨) يرحمه الله ، وينفع بعلمه الباحثين فى الدين ، وفى التربية  
والتعليم .

- 
- (١) المرجع نفسه ص ٨٨ . (٢) سورة البقرة آية رقم ١٢١ .  
(٣) احياء علوم الدين ج ١ ص ٨٨ . (٤) المرجع نفسه ص ٨٧ .  
(٥) انظر المرجع نفسه ص ٩٤ . (٦) المرجع نفسه ص ٨٦ . (٧) المرجع  
نفسه ص ٩٧ . (٨) انظر مقدمة المرجع السابق .

# أهداف مركز الخدمات الاختبارية التربوية

Educational Testing Service.

## في نيوجرسي

### وبرامجه التربوية والنفسية

للدكتور أنور محمد الشرقاوى

كلية التربية — جامعة عين شمس

يعتبر مركز الخدمات الاختبارية التربوية الموجود في برنستون بولاية نيوجرسي Educational Testing Service, Princeton, New Jersey واحداً من أكبر مراكز البحث التربوي والنفسى في الولايات المتحدة الأمريكية .

وتتلخص أهداف المركز الرئيسية في عمليات القياس والتقويم والبحث التربوي والنفسى الذى يتضمن أغراض ووسائل القياس والتقويم في المجال التربوي ودورها المتغير في التربية . وقد أنشئ المركز في ديسمبر سنة ١٩٤٧ على أنه مؤسسة تربوية ذات نفع عام لا تهدف الى الربح الخاص .

ويتولى ادارة المركز مجلس أمناء Trustees يتكون من ١٦ عضواً من الخبراء والاختصاصيين في المجالات التربوية المختلفة يمثلون الجامعات سواء الخاصة أو التابعة للولايات المتحدة ، وكذلك الكليات النوعية والمؤسسات التربوية والمدارس الخاصة والتابعة للولايات . كما يتولى مجلس الأمناء وضع سياسة المركز والإشراف على تنفيذها ومنابتها ، وكذلك تعديلها اذا لزم الأمر .

---

(١) أمضى الكاتب عام ١٩٧٥ في مهمة علمية بهذا المركز .

## المسئوليات التي يضطلع بها المركز (١) :

يضع المسئولون عن المركز مجموعة من المسئوليات المرتبطة بالخدمات الاختبارية والتربوية — ضمن أهداف المركز تنحصر في :

١ — المسئولية المهنية للمؤسسة والتي تنحصر في تحقيق الصديق ولتحسين الاستخدام المناسب للمقاييس ولتقويم البرامج التربوية .

٢ — المسئولية الناشئة عن الاعتقاد بعدم وجود مساواة أو فرص تعليمية متكافئة في النظم التعليمية الحالية ، وضرورة علاج ذلك ، والاعتقاد بأن المركز ETS يستطيع اضافة الكثير نحو تحقيق ذلك الهدف .

٣ — الاعتقاد بأن تحقيق مهمة وأهداف المركز ETS ونموه ، انما يعتمد على الاختبار المستمر لأهدافه ولسياسته ، وتقويم ذلك للوصول الى الأفضل .

وفي السنوات الأخيرة نشأت مجموعة اجراءات تدعم من هذه المسئوليات . ومن ذلك :

— مد الطلاب بمعلومات أكثر عن شئونهم التربوية والمهنية .

— انشاء مراكز اضافية للخدمات الاختبارية في أماكن تجمعت الطلبة وخاصة الأقليات . وبالفعل نشأ حتى الآن سبعة فروع للمركز في أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية .

— توسيع نطاق اجراءات المساعدات المالية لطلبة الدكتوراه .

— انشاء ادارات متخصصة في تفسير نتائج الاختبارات والاستفادة منها .

— انشاء مقاييس جديدة تسهل عملية التعرف على أساليب التعلم خارج نطاق الفصل الدراسي .

— مراجعة الاختبارات والمقاييس الحالية بصفة دورية ، وخاصة ما يرتبط منها بالأقليات .

— التركيز على الدراسات التي تتعلق بتخيز الاختبار . Test Bias

---

(1) Educational Testing Service: Students, Institutions and Programs ETS, New jersey 1974.



ويتم تنفيذ سياسة المركز وتحقيق برامج التربية والنفسية المختلفة بواسطة أربع لجان ومجالس نوعية متخصصة ، تعتبر بمثابة القوات الرئيسية له هي:

١ - لجنة امتحانات الالتحاق بالدراسة الجامعية وما في مستواها ويشترك في هذه اللجنة ممثلون عن المدارس الخاصة والعامة الثانوية نظام العامين والأربعة أعوام ، وكذلك ممثلون عن الكليات والجامعات والجمعيات التربوية ، وتتولى الاشراف على :  
College Entrance Examination Board

(١) برنامج اختبارات الالتحاق للكليات  
(The Admissions Testing Program)

وهذا البرنامج يتضمن الاختبارات الرئيسية التالية :  
--- Scholastic Aptitude Test : (SAT)

ويستغرق اجراء هذا الاختبار ثلاث ساعات لقياس المهارات اللغوية والرياضية الأساسية للطالب (١)  
— Achievement Tests :

وهي بطارية اختبارات تحصيلية كل منها يستغرق ساعة واحدة لقياس التحصيل في ١٤ مجالا دراسيا .  
— Student Descriptive Questionnaire (SDQ)

ويساعد الطالب في الكشف عن مهاراته الخاصة وميوله ، ونواحي نشاطه وأهدافه التعليمية . وترسل النتائج لكل من الطالب والمؤسسة التربوية التي تطلبها (٢) .

(٢) برنامج التوزيع المتقدم The Advanced Placement Program

وهذا البرنامج يتضمن مجموعة اختبارات لمساعدة الطلاب الذين انهموا متطلبات الدراسة الجامعية داخل المدرسة الثانوية للكشف عن استعداداتهم لدراسة المقررات المتقدمة . ويأخذ الطالب الاختبار في مستوى مقررات الدراسة الجامعية .

---

(1) About the SAT — what the questions are like, what your scorco mean 1975 — 1976 Admissions Testing Program of the College Entrance Examination Board

(2) About the Achievement Test : what the questions are like, what your scorco mean. College Entrance Examination Board.

ويضم هذا البرنامج اختبارات في ١٣ نوعاً ما عدا الفنون التي تحتاج إلى دراسة عملية تجرى في الاستديوهات . والاختبار مكون من جزئين الأول في شكل مقال والثاني موضوعي .

### (٣) برنامج التوزيع والتوجيه المقارن Comparative Guidance and Placement Program

ويحقق هذا البرنامج مساعدة الطلاب الذين أنهوا الدراسة في الكليات ذات السنتين للتوزيع على الأعمال والمهن المختلفة . كما أنه يساعد مؤسسات التأهيل المهني والطلاب الملتحقين بها لاختيار نوع الدراسة الملائمة .

ويتضمن هذا البرنامج استفتاءين وستة اختبارات . الاستفتاء الأول عن تاريخ حياة الطالب والثاني للكشف عن الاهتمامات التي قد تكون لدى الطالب . أما الاختبارات فإن ثلاثة منها في اللغة والرياضة والثلاثة الأخرى في القدرات الخاصة التي لم تكشف خلال تطبيق الاختبارات الثلاثة الأولى .

### (٤) برنامج امتحانات المستوى الجامعي : College — Level Examination Program.

وهذا البرنامج يمكن الطلاب الذين وصلوا إلى مستوى بداية التعليم الجامعي من خارج المدرسة من تحديد المستوى الدراسي الذي حققوه . وأن يستخدموا نتائج الاختبارات في تحديد المقررات الدراسية المطلوبة للالتحاق بالجامعات أو في البحث عن الأعمال والمهن المناسبة ويتضمن هذا البرنامج :

(أ) **امتحانات عامة** : تعكس مستوى التحصيل الدراسي في خمس مجالات أساسية هي : الإنشاء — العلوم الإنسانية — الرياضة — العلوم الطبيعية — تاريخ العلوم الاجتماعية .

(ب) **امتحانات خاصة** : لقياس التحصيل الدراسي في بعض المقررات الجامعية المتخصصة (١) .

ب — مجلس القبول لمدارس التجارة العليا .  
The Graduate Business Admission Council.

ويمثله ٣٨ مدرسة عليا للتجارة والأعمال . ويتولى الإشراف على برنامج رئيسي وهو برنامج اختبار القبول للدراسات التجارية العليا (Admission Test for Graduate Study in Business)

---

(1) College Board publication 1975 — 1976 New York. U.S.A.

وهذا الاختبار أعد لامداد مدارس الأعمال العليا بالمعلومات عن الاستعدادات اللازمة للنجاح في وظائف التجارة والأعمال .

وتكشف نتائج الاختبار عن مهارة الطالب في حل المشكلات الرياضية وتفسير البيانات المعطاه ، والقدرة على القراءة والفهم واستخلاص النتائج ووضع التفسيرات من البيانات والمعلومات .

ج - لجنة امتحانات التسجيل للدراسات العليا  
The Graduate Record Examination Board

وتتكون من جمعية المدارس العليا وجمعية الجامعات الأمريكية وتتولى الاشراف على برنامج رئيسي خاص بامتحانات التسجيل للدراسات العليا ( الحصول على درجة الدكتوراه ) .

ويتضمن هذا البرنامج الاختبارات التالية :

(١) اختبار في الاستعدادات Advanced Tests لقياس المهارات اللغوية والرياضية الأساسية التي تكونت خلال فترة طويلة من حياة الطالب .

(٢) اختبارات متقدمة Aptitude Test في ١٩ مجال مختلف لقياس المستوى المعرفي للطالب الذي اكتسبه في المجال المطلوب التخصص فيه ( امتحان التربية وعلم النفس للطلبة الراغبين في الحصول على الدكتوراه في أحد فروع التربية أو علم النفس .. الخ .

كما تشرف هذه اللجنة على برنامج آخر يرتبط بالتسجيل للحصول على الدكتوراه وهو برنامج اختبارات اللغة الأجنبية (The Graduate School Foreign Language Tests) وذلك للطلاب الأجانب القادمين من خارج الولايات المتحدة الأمريكية .

واختبارات هذا البرنامج من نوع اختبارات السكفية . وتحتوى البطارية على مقاييس أساسية في تركيب الكلمة وقواعد اللغة وتركيب الجمل ، وفهم النصوص المرتبطة بمعلوم المهن المختلفة (١) .

---

(1) GRE — Foreign 75 — 76 information Bulletin Educational Testing Service, 1975.



د — مجلس القبول لمدارس القانون  
The Law School Admission Council  
ويتكون من ممثلين عن ١٥٣ مدرسة للقانون .

ويتولى هذا المجلس الاشراف على برنامج يضم اختبار القبول لمدرسة القانون (Law-School Admission Test) وهو اختبار معد أساسا لقياس القدرات الأكاديمية التي كشفت عنها الأبحاث والدراسات ، والتي تتصل اتصالا مباشرا بالنجاح في الدراسات القانونية . ويكشف الاختبار القدرة على القراءة والتفكير المنطقي من خلال مجموعة كبيرة من المعومات اللغوية والكمية والرمزية . كما يقيس القدرة على الكتابة .

### أوجه النشاط الأخرى للمركز:

#### ١ — مجال الأبحاث والدراسات :

تتركز مجالات البحث نحو تحقيق أفضل أساليب القياس وأنشاء برامج التقويم والقياس ، وتطوير مفاهيم القياس وادخال الجديد منها وزيادة فهم التعلم الانساني وتحسين العملية التربوية بوجه عام .

وفي برامج التعلم الانساني يركز المركز على دراسة عملية التعلم في مراحل عمرية مختلفة وبأساليب مختلفة وخاصة الاهتمام بالتعلم في مرحلة ما قبل الطفولة في معامل خاصة مجهزة تجهيزا كاملا لذلك ، والتركيز في هذه المرحلة على الدراسات التي تتناول الكشف عن بداية النمو المعرفي .

بالإضافة الى ذلك تتناول الدراسات والأبحاث النواحي التالية :

- دراسات عن التعليم العالي وأساليب تقويمه .
- دراسات تتناول العمليات المعرفية المختلفة والاستفادة منها في معرفة اختلاف تعلم الأفراد واكتساب المهارات المختلفة .
- دراسات تتناول سلوك المعلم من مختلف الجوانب وأثر ذلك على التعلم .
- اعداد وبناء الاختبارات الخاصة ببعض مجالات السلوك المعينة .

وقد أنشئ لتحقيق بعض الأهداف السابقة مجموعة من مراكز البحث المتخصصة مثل :

1. Center for Educational Assessment.
2. Institute for Urban and Minority Education.
3. Center for Occupational and Professional Assessment.

ولا تؤدي خطة الأبحاث السابقة في المجالات المختلفة إلى الإجابة على المشكلات موضوع هذه الأبحاث فقط ، ولكن نتائج هذه الأبحاث قد تنشئ مشروعات أبحاث جديدة لم تكن أساساً موضع بحث ودراسة مثال ذلك :

— البحث في التعلم في مرحلة ما قبل الطفولة التي تتم في Infants Labs أدى إلى إنشاء مجموعة مقاييس تصلح لقياس مهارات الطفل المعرفية والإدراكية والشخصية والاجتماعية وهي التي تسمى ببطارية اختبارات Circus

— البحث في التعليم العالي أدى إلى إنشاء مجموعة مقاييس لقياس أهداف المؤسسات التعليمية العالية ، ومدى إدراك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لهذه الأهداف والبرامج التربوية الموضوعة لتحقيق هذه الأهداف .

## ٢ — البرامج التعليمية والإرشادية :

وتتضمن هذه البرامج النواحي التالية :

- التوجيه والإرشاد نحو استخدام الاختبارات في الدراسات المختلفة .
- الإمداد بالمطبوعات عن البرنامج والمؤسسات التربوية .
- إمداد اللجان والمؤتمرات بالمعلومات الاختبارية ، وما يتعلق بالقياس والتقويم .
- عقد حلقات « الورش التربوية » « Educational Workshops » والدورات المتخصصة في مجالات القياس والتقويم والاختبارات .
- برامج التعليم المستمر المتخصصة ذات الفترات الزمنية المختلفة .
- برامج دولية في الاختبارات تتناول مشكلات تطبيقية ودراسات أكاديمية متخصصة وأخرى لتعليم المهارات الاختبارية .

## ٣ — المعلومات الاختبارية :

تتركز المعلومات الاختبارية التي يقدمها المركز للأفراد والهيئات على النواحي التالية :

- ١ — الاختبارات والمقاييس المختلفة .
- ٢ — فرص الحصول على المساعدات المالية لطلاب والدارسين .

### ٣ - الكليات والجامعات والطلاب ، كل منهما عن الآخر .

وتقوم اللجان والمجالس والمراكز الفرعية النوعية التابعة للمركز بتقديم هذه المعلومات بواسطة البرامج الاختيارية والتقويمية التي تشرف عليها وتقوم بتنفيذها هذه المؤسسات . ومن ذلك .

#### لجان المتحنيين :

يستعين المركز بمجموعة كبيرة من الخبراء والاختصاصيين والعاملين في مجالات التربية المختلفة في تكوين لجان المتحنيين التي تشارك في وضع القرارات لبعض المشروعات وتحديد خطوات تنفيذها ، وكذلك اختيار العبارات والمفردات الخاصة بالاختبارات في مجالات تخصصهم ، والتي ترتبط بالمقاييس والاختبارات المطلوبة لهذه المشروعات .

هذا بالإضافة الى عدد الباحثين والاختصاصيين العاملين بصفة دائمة بالمركز والذين يزيد عددهم على ٢٥٠٠ عضو أكثر من نصفهم يحمل درجة الماجستير والدكتوراه .

فمثلا بالنسبة للاختبارات التحصيلية التي تخص برنامج اختبارات القبول للكليات ، تتكون لجان المتحنيين من مدرسي المدارس الثانوية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الذين يتولون تدريس المواد المطلوب وضع اختبارات لها .

وكذلك تتكون اللجان من اساتذة الكليات ومدارس الدراسات العليا في مجال التخصص وذلك بالنسبة للاختبارات التحصيلية التي تخص برامج اختبارات التسجيل للدراسات العليا .



# العلاج العائلي \*

## من أحدث طرائق العلاج النفسي

دكتور سيد صبحي

مدرس الصحة النفسية — كلية التربية جامعة عين شمس

تشترك كلمة العلاج العائلي Family Therapy من افتراضين أساسيين :

**أولاً :** تمثل الأسرة نظاماً سلوكياً له خصائص فريدة ومميزة ، أكثر من كونه مجموعة من الخصائص العضوية والاجتماعية التي تميز أعضائها .

**ثانياً :** يفترض العلاج العائلي وجود علاقة داخلية Intrinsic قوية بين مجموعة الوظائف الاجتماعية للعائلة كمجموعة من شأنها أن تحقق ضرباً من ضروب التفاعل والوصال من ناحية ، وبين التكيف لكل فرد فيها من ناحية أخرى .

وقد تطور العلاج العائلي على ضوء هذه الافتراضات السابقة كطريقة للعلاقة بين اضطرابات الحياة العائلية ، والاضطرابات التي قد تنشأ بين أفراد العائلة عن طريق المقابلات الموجهة لمجتمع الأسرة كله ، مما يؤكد صدق الافتراض الذي يرى أن المشكلات الانفعالية للأفراد قد يتسبب في حدوثها ذلك الاضطراب الذي قد نجده منتشرًا في محيط العائلة .

وهكذا يركز العلاج على العائلة بوصفها وحدة أو خلية اجتماعية تشمل الأجداد والأقارب ، وأتاسا كثيرون لهم دور هام في حياة العائلة ، على الرغم من عدم قرابتهم لها .

---

(\*) يقصد بالعلاج العائلي Family Therapy — ويعد هذا المقال دراسة لهذه الطريقة من طرائق العلاج النفسي ، ويستطيع القارئ الرجوع إلى

Alfred. M. Freeman, Harold Kaplan Editors. Treating Mental illness, Aspects of Modern Therapy, New-York Athenoum, 1975.

## ● أهداف العلاج العائلي :

يمثل العلاج العائلي اتجاهًا نظريًا يتمثل في أن المعالج يسعى إلى تخفيف الاضطرابات الانفعالية ، والعمل على انتشار الصحة النفسية بين أفراد العائلة كجماعة ، وبين كل فرد من أفرادها ، وعلى ضوء ذلك فإن أهداف العلاج العائلي تتبلور في النقاط الآتية :

- ١ — محاولة تخفيف حدة الصراع النفسي ، والقلق المرضى داخل مصفوفة العلاقات الشخصية بين أفراد العائلة .
- ٢ — زيادة إدراك أفراد العائلة للحاجات العاطفية التي ينبغي توافرها معاملاتهم .
- ٣ — زيادة تحصين العائلة ضد المحن الخارجية والداخلية التي قد تصادفها .
- ٤ — قيام شبكة من العلاقات الإنسانية السليمة بين الجنسين وبين الأجيال داخل إطار العائلة .
- ٥ — التأثير على شخصية العائلة وقيمها بحيث تتجه دائمًا إلى عوامل الصحة والنمو .

## ● تاريخ العلاج العائلي :

طرات مجموعة كبيرة من التغيرات في مجال العلاج النفسي ، وأصبح التأكيد على الأعراض الفردية ، والصراعات من الأمور التي تحتاج إلى إعادة نظر ، فقد تحول المفهوم من المستوى الفردي إلى مستوى الشخصية ككل في إطار الجماعة ، وبدأ الاهتمام يدور حول الأنماط العائلية وتنظيمات المجتمع كمحددات للمرض النفسي ، وبها تطور العلاج العائلي فأننا قد نرجع هذا التطور إلى مجموعة من العوامل نوجزها فيما يأتي :

(أ) مجموعة التحولات الجوهرية التي طرات على الأساليب التقليدية للعائلة ، والتي قلت بالفعل نتيجة للتغير الاجتماعي وما صاحبه من تغيرات انعكست على العلاقات الإنسانية بين الأفراد داخل نطاق العائلة أو خارجها .

(ب) الاعتراف بأن هناك قلقًا انفعاليًا وقلقًا اجتماعيًا ولا بد وأن تكون هناك علاقة بين هذين النوعين من القلق .

(ج) بدأ الوعي يرتقى أكثر بين الأفراد بالنسبة لتصوير الطرق التقليدية في

تشخيص المرض النفسى وارجاعه فقط الى ( الغريزة — والعدوان مثلا ) .

(د) ظهرت تطورات جديدة فى العلوم السلوكية وخاصة فى « علم النفس الذاتى Ego psychology » ، وديناميات الجماعة الصغيرة ، وعلم النفس الاجتماعى ، والاثروبولوجيا .

(هـ) الدور الذى لابد وان يقوم به المعالج النفسى أصبح دورا جديدا يخرج به من المستوى الفردى الى مستوى الجماعة ، وهذا أشمل واعم .

### ● « طريقة العلاج » :

لايزال العلاج العائلى حتى الوقت الحالى فى مراحله التجريبية ، وبالتالي ينبغى ان تكون قواعده وطرائقه المتعددة تطبق على نطاق واسع بحيث يشمل مشكلات عائلية متعددة ، وعلى الرغم من حداثة الطريقة فان تقييم التفاعل العائلى ، وتقييم سلوك الأفراد داخل العائلة سوف يكشف دائما عن تأكيد هذه الطريقة ومدى فاعليتها فى العلاج النفسى ، وتقدير المشكلة عندما يشعر أفراد العائلة أن شيئاً ما قد حدث — وأن هذا الشيء لا يعرفونه وبالتالي لا يستطيعون تصحيح الموقف — وعادة ما يكون هذا الحدث مرض أحد أفراد العائلة وبالتالي قد يضطرب الجميع فى نطاق العائلة تبعا لهذا المرض .

وعلى المعالج هنا ان يتابع الشكوى ، وان يدعو العائلة كلها للدخول معه فى عملية العلاج .

● تتم مقابلات لتشخيص المرض والعلاج اما فى مكتب المعالج او فى منزل المريض .

● عادة ما يرى المعالج العائلة مرة أو مرتين أسبوعيا .

● يتم الاتصال بين المعالج والعائلة بطريقة حية ، ودون الحصول على معلومات تاريخية عن حياة أعضائها .

● فى اثناء صراع المجموعة ، والاعلان عن مشاكلها تكشف جانبا من تاريخ الحياة أكثر اتصالا ، وعلى المعالج أن يجمع أكبر عدد من المعلومات التى قد تمثل أهمية فى أحداث المرض .

● تتوقف أهمية هذه المعلومات التاريخية على قدرة المعالج على وضعها فى البعد المناسب كجزء فعال فى الحاضر ، بحيث لا يعتبر هذا الجزء التاريخى ماضيا ميتا ، ولكنه يعتبر الماضى الحى الذى يفسر كثيرا من العلاقات الداخلية فى ديناميات العائلة .



● ويلاحظ أن درجة المودة affection التي تميز المقابلة الأولى في العلاج تزيد من ادراك المعالج النفسي للمرض ، وتعمل على القاء الضوء على مسببات الاضطراب الانفعالي .

● وعلى المعالج أن يلاحظ مدى حرص العائلة على اخفاء المعلومات ، أو درجة الاضطراب وعدم الثقة في افشاء المعلومات ، وإلى أي حد تمثل العلاقات العائلية ترابطا أو تمزقا لأن ما يخفيه أحد الأفراد في المقابلة الأولى للعلاج قد يكشفه الآخر ، وما يتفق الآباء على اخفائه شعوريا أو لا شعوريا قد يكشف عنه أحد الأطفال !!

● وينبغي أن يلاحظ أن العائلة بطبيعتها تعمل جاهدة على الاحتفاظ بأسرارها ، ومسئولية المعالج هنا ، تتبلور في كيف يميز بين الحالات التي يعمل فيها الأفراد على اخفاء الأسرار الخاصة ، وتلك التي يكشف فيها أسرارهم ، وينبغي احترام الأسرار الخاصة .

وتتحدد وظيفة المعالج النفسي على أساس مدى مرونته ، واستعداداته للتعامل مع أفراد العائلة وينبغي أن ينقل المعالج تأثيره من عضو في العائلة إلى عضو آخر متتبع أصل أكثر الضراعات تدميرا حتى يكون قادرا على التعرف على أسباب الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية التي تواجه العائلة ككل ويكون أيضا قادرا على حث العائلة كلها على الدخول في العملية التي تفسر هذا الصراع وتحدده .

والعائلة قد تمثل وحدة مكونة من جسم وعقل وروح ، وقد تظهر تعبيرا عميقا وأخو سطحيا ، أو قد يرتدى أفرادها في بادئ الأمر الأقنعة يخفون وراءها المشكلات ، ومهمة المعالج تتحدد في كيفية الكشف عما تخفيه هذه الأقنعة وما يمكن أن يكون خلفها من معلومات تساعد في تفسير الاضطراب .

والواقع أن تصور المعالج النفسي للعائلة ، والذي قد يتعارض مع تصور العائلة لنفسها له أهميته في تشخيص المرض ، والصدق الموضوعي لهذه الصورة سوف يعتمد على قدرة المعالج على تفسير ردود الفعل الانفعالية التي تحركها فيه العائلة خلال الموقف العلاجي .

وغالبا ما يبدأ العلاج العائلي بتفسيرات ومقاربات سطحية ، ثم يتعمق المعالج أكثر بعد ذلك ، وفي واقع الأمر فإن المعالج الكفء يستطيع أن يحقق زيادة في درجة الفعالية بينه وبين المشكلة موضوع العلاج ، والنجاح الذي يحزره المعالج في تفسير المعلومات ، واكتشاف مكونات خبرة العائلة بعمق سوف يعتمد في النهاية على مدى فاعلية طرق علاجه ، ومدى مناسبة وملائمة هذه الأساليب العلاجية .

ومهمة المعالج النفسي هي إثارة التفاعل بين أفراد العائلة والتأثير

عليهم حتى يشعر الأفراد بارتباط قوى بينهم وبين المعالج ، وبالتالي يميلون لإقامة علاقات قوية مع بعضهم البعض ، ويحاول المعالج أن ينمي العواطف بين أعضاء العائلة ، ويجنبهم مواقف الصراع والتوتر .

وهكذا تتجلى القيمة التربوية للعلاج العائلي ، حيث يحاول المعالج أن ينقل بؤرة المناقشة من عدم الاتفاق على من هو على حق ، ومن هو على خطأ ، ومن هو المريض ، ومن هو السليم إلى اهتمامات أوسع وأشمل ، بحيث يشمل التفكير في المستقبل ، ومدى استمرار التعاون والتعاطف بين الأفراد ، وكيفية تجنب حدوث المشكلات ، وما هي أنسب الخطط — على ضوء ديناميات الجماعة داخل العائلة — لاستمرار هذه العلاقات الحانية العظيمة مما يؤدي إلى شعور الأفراد بالانتماء إلى العائلة .

### ● وجهة نظر نقدية لهذه الطريقة العلاجية :

في عرضنا السابق لطريقة العلاج العائلي نستطيع أن نقول أن هذه الطريقة تمثل اتجاهًا يجعلها تدخل ضمن الطرائق التي تعتمد على التوجيه والإرشاد النفسي ، خاصة وأنها تهتم بالاضطرابات السلوكية ، ولهذا فقد أثبتت فعاليتها في علاج الاضطرابات الشخصية ، وأنوع الصراع التي قد تحدث بين الآباء والأبناء ، وأثبتت فاعليتها أيضا في مدى استقبال العائلة لشخص مريض أثناء وجوده في المستشفى أو بعد خروجه منها ، ولكن هذه الطريقة من طرق العلاج النفسي قد يتخذ عليها أنها تتطلب جهدا مكثفا من قبل المعالج ، ومهارة فائقة في كيفية إدارة الحوار والمناقشة ، بل وكيفية المامه بأسلوب السيكدوراما خاصة وأن الأفراد داخل العائلة الواحدة يحاول كل منهم أن يلعب دورا ذلك الذي وصفه بالاقنعة ، وعلى المعالج أن يكشف حقيقة هذا الدور ، إلى جانب أن ديناميات الجماعة داخل أفراد العائلة تجعلنا نحتاج إلى إعادة النظر أكثر من مرة في درجة دقة المعلومات ، ومدى صدقها .

# آثر التوافق والصراع الاسرى والتغير الثقافى بين الآباء والأبناء على الجوانب التربوية للأبناء

الأستاذة : آمال محمد السيد السمرى  
كلية الاقتصاد القزلى

الأسرة عبارة عن مؤسسة اجتماعية تنبعث من ظروف الحياة الطبيعية التلقائية والنظم والأوضاع الاجتماعية .

وهى ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشرى ودوام الوجود الاجتماعى .

ويرى بعض (\*) العلماء أن الحصول على ثمرات هذا الاتحاد هو ( الأطفال ) وهو شرط ضرورى لاستكمال الأسرة ومقوماتها الذاتية . والبعض الآخر يعتبر هذا الشرط خاطئا إذ أن كثيرا من الأسر لا تنجب نتيجة لمرض أو عقم ومع ذلك لا يقلل هذا من اعتبارها مؤسسة اجتماعية ، وهناك بعض المفكرين المحدثين من الأمريكان يميلون الى إطلاق لفظ أسرة على كل وحدة اجتماعية مكونة من شخصية أو مجموعة من الأشخاص تكفل لنفسها استقلالاً اقتصادياً منزلياً ... الى غير ذلك من تعريفات أخرى .

ولفظ أسرة (Family) بالمعنى الاجتماعى يكون مقصوراً على نظام الأسرة الزوجية وما تنطوى عليه من حقوق وواجبات تحدد معا الموائيق والعرف الزواجى .

## مقومات الأسرة وخصائصها :

١ - لا يمكن أن تتصور حالة الانسانية ان لم تكن منتظمة فى أسر فهى بلا شك ستمثل حالة من الهمجية والفوضى .

إذا فالأسرة أساس الاستقرار فى الحياة الاجتماعية وهى تعتبر أكثر الظواهر الاجتماعية عمومية وانتشاراً .

٢ - تقوم على أوضاع ومصطلحات يقرها المجتمع - فهى إذا ليست عملاً فردياً . لكنها من عمل المجتمع المنظم - فالزواج بأشكاله المختلفة ومحور القرابة وطبقات المحام والعلاقات الزوجية كلها أمور يحددها المجتمع ويفرض على الأفراد الالتزام بها .

---

(\*) المرجع : مصطفى الخشاب (دكتور) علم الاجتماع ومدارسه - دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ١٩٦٧ .



٣ — الأسرة تؤثر وتتأثر بالنظم الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع .

٤ — هي الاطار العام الذى يحدد تصرفات أفرادها — وهى التى تقوم بأول عملية اجتماعية وهى عملية ( التنشئة الاجتماعية ) فالطفل لا بد وأن يروض ليصبح اجتماعيا وفوق هذا فهى مصدر العادات والتقاليد وقواعد السلوك والآداب العامة ودعامة الدين .

٥ — هى الوسط الذى يتحقق عن طريقه غرائز الانسان ودوافعه الطبيعية والاجتماعية مثل الحب — حب الحياة وبقاء النوع وتحقيق الدوافع الغريزية والجنسية والعواطف مثل عواطف الأبوة والأمومة والأخوة والاتصالات والمشاركات الوجدانية مثل التعاطف والتراحم والتودد والتواصل الاجتماعى ... الى غير ذلك .

هذا التقديم هو تعريف بسيط للنظام الأسرى وبعض مقوماته

**المساهمة العامة التى يقدمها التفاعل الأسرى للأبناء والأطفال .**

يمكننا أن نستعرض ما تساهم به الأسرة فى حياة الطفل وما تزوده من خبرات خلال التفاعل الأسرى خاصة فيما يتعلق بحاجاته النفسية والاجتماعية وعملية النمو فيما يلى :

١. — تعتبر الحاجة الى الاستجابة الودية من أهم الأشياء التى تقدمها الأسرة لأعضائها فكل كائن انسانى طبيعى يحتاج الى أن يكون مرغوبا فيه وأن يجد الفهم والتقدير والحب وهذه الرغبة يمكن اشباعها فى أفضل صورها فى جماعة الأسرة .

ويحصل الأطفال على هذا الاشباع عن طريق الآباء ولذلك فإن خيرة الأطفال وحياتهم مع أبويهم تعتبر كبيرة القيمة وهى التى تؤدى الى خلق الروابط التى تربط الطفل وجدانيا بأسرته حتى ولو كانت هناك بعض مظاهر العلاقات غير الملائمة .

هذه الروابط الودية بين أعضاء الأسرة وخاصة علائمة الآباء بالطفل ذات أهمية حيوية ولا تقل أهمية عن الروابط الاقتصادية والحماية والتربية والدين بل وتكون لها التأثير الأقوى فى حالة ضعف الروابط الأخيرة .

وقد يكون أكثر ما يحتاج اليه الطفل دون العاشرة أن يجد أمه فى انتظاره بعد عودته من المدرسة . ويعتبر عدم وجود الأم أكبر التكاليف التى تدفعها الأم العاملة ذات الأطفال الصغار .

٢ — توفر الأسرة المواقف المختلفة لتنمية قدرات الطفل واستخدامها فى أنواع مختلفة من النشاط كاختيار أدوات اللعب والألعاب والرفاق .

فالأسرة تهيبء المواقف التى يمارس فيها الطفل نشاطه — كما توفر له بعد ذلك مواقف التفافى والعمل مع الآخرين .

هذا وان الصعوبات التى تواجه كثيرا من الاطفال ترجع الى ان مراحل النمو التى مروا بها لم تحررهم من المنافسة التى تسودها حماية الكبار .

٣ — الموافقة التى يمنحها الكبار للصغار تعتبر من العوامل القوية فى اختيار وتحديد الأهداف التى يركز عليها الطفل اهتمامه والتى ينمى حولها مهاراته .

٤ — يتلقى الطفل عن أسرته أول دروس الحياة فى التعامل مع الآخرين والتوافق معهم وتعتبر الأسرة مجتمعا صغيرا يكشف فيه الطفل تدريجيا أهمية تقدير واحترام وجود الأشخاص الآخرين والاعتراف بحاجاتهم وحقوقهم والتوافق معهم والتحول من مرحلة التركيز على الذات الى المرحلة الاجتماعية .

وبمعنى آخر ينبغى أن يتعلم الطفل فى مرحلة مبكرة أن يقوم بعدد من الأنوار فى تعامله مع الأشخاص الآخرين فى نطاق الأسرة . فالأسرة تعتبر إذاً معبلا نفسيا ومدرسة فى عمل دائم .

٥ — تعتبر الأسرة ذات أهمية قصوى فى تحديد الاتجاهات الشخصية وما يتصل بتنمية اتجاهات الأعضاء نحو بعضهم البعض بالنسبة لطبيعة العلاقات الانفعالية الوثيقة . هذا ويتعين على كل عضو أن ينمى اتجاهات نحو كل عضو آخر . فالطفل نحو طفل آخر . والزوج نحو الزوجة والاباء نحو الطفل والطفل نحو الاباء .

وبهذه الطريقة يكتسب الطفل انماطه التى تتصل بعدد كبير متنوع من العلاقات الشخصية اللاحقة .

ويرى الأطباء النفسيون المعاصرون ان كثيرا من سلوك الكبار ينشأ عن الأنماط التى تشكلت فى مرحلة الطفولة خلال الخبرات الأسرية .

ويؤكدون دور الأسرة فى تكوين نمط استجابات الفرد نحو السلطة خلال العلاقات بين الآباء والأطفال .

٦ — يمكن أن تستند الى حقائق موضوعية عندما نستخلص أن الطفل يحصل عن طريق عملية التفاعل الأسرى على كثير من الوسائل التى يكتسب بها التربية الخارجية وخاصة اكتساب اللغة والاسهام فى تنمية الشخصية .

## الجوانب التربوية في علاقات الأخوة :

تعتبر الأسرة مدرسة صغيرة للأطفال ويقوم الكبار منهم بصفة المعلمين فيما بينهم فالأخوة والأخوات الأكبر سناً أكثر تأثيراً في الطفل من الكبار . والأطفال غالباً ما يفهمون بعضهم البعض بدرجة أكبر من الراشدين نظراً لتماثل ميولهم ومشكلاتهم كما يتحدثون بنفس اللغة ويتناولون العبارات المألوفة لديهم ويشاركون في نوع واحد من الخبرات .

لذلك فإن رأى الأخ الأكبر أو الأخت الكبرى يكون أكثر تقبلاً . كما أن الأطفال في الأسرة يتعلمون أساليب الحياة وطرق مواجهة المواقف عن طريق الأخوة الكبار .

الأطفال في نفس الأسرة يمنحون بعضهم البعض الاحساس بالأمن وقد يضايق الأخوة بعضهم البعض إلا أنهم في نهاية الأمر يقفون صفاً واحداً في وجه كل تهديد خارجي .

ذلك منشأه الشعور بالتأييد والوحدة بين الأخوة وتتوفر فرص مناقشة الأمور والتقارب والوضوح والتألف في المواقف المختلفة .

وفي خلال اللعب مثلاً — يتكون بينهم شعور بالانتماء والاحساس بعدم الانعزال ويدركون أن لهم أهدافاً واحدة .

ويعتبر الشعور بالأمن والشعور بالانتماء والاعتقاد في الحصول على التأييد الدائم أهم دعائم الصحة النفسية .

## أما الطفل الوحيد :

فالعلاقة بينه وبين أفراد أسرته تختلف عن هذا فالطفل الوحيد يفسده التدليل ويدور كل اهتمامه حول الذات كما أنه شديد الحساسية منعزل عن غيره يتصف بالتردد وشدة الاعتماد على أبويه — وهو يحاط بعناية كبيرة من جانبهم . لذلك ينشأ غالباً مؤمناً بحقوقه ولكنه لا يشعر بواجباته .

لذلك قد ينشأ غير قادر على التعامل الناجح في الحياة ويفتقد الخبرات التي تكتسب عن طريق التفاعل بين الأخوة .

## التوافق الزواجي كنوع من العلاقات الأسرية :

يقول ( جورج لندبرج ) أننا نستطيع أن نصل إلى عدد من التسميات نتيجة للدراسات التي أجريت على الطلاق والسعادة الزوجية والتبرم بالحياة الزوجية التي تحدد اتجاهات التوافق وعوامله في الزواج والأسرة وهي كما يلي :



١ — الطفل الذى ينشأ فى بيت سعيد وجو عائلى مريح ينجح فى حياته الزوجية أو بمعنى آخر الآباء السعداء يخرجون أطفالا سعداء .

٢ — ليس هناك علاقة وثيقة بين وجود الأطفال وعدم وجودهم أو عددهم وبين السعادة الزوجية .

٣ — يرتبط التوافق بسمات الشخصية مثل الاستعداد للتخلص من موقف التحدى فى المناقشة والقدرة على تجنب قهر الآخرين .

٤ — كلما كان الإنسان سعيدا فى زواجه كلما كان أكثر حبا للناس .

٥ — كلما كان الإنسان شديد التمسك بالقيم الإنسانية كلما كانت حياته الزوجية ناجحة .

٦ — أن الاهتمام المتبادل والاحترام والمساواة فى تقرير أمور الأسرة يؤدى الى نجاح الحياة الأسرية وتوفير الاستقرار والأمن الاقتصادى .

### **الصراع الأسرى « كفاعل بين أفراد الأسرة » :**

الأسرة مجتمع مصغر يتميز بالروابط الوثيقة لذلك يعتبر سوء توافق العلاقات المتبادلة وتناورها من أهم المشكلات التى تتعرض لها الأسرة ويمكن النظر الى هذه المشكلات من زاوية العلاقات بين الزوج والزوجة أو فيما يتصل بتأثيرها فى عمليات نمو الطفل .

وهناك ثلاث مجموعات رئيسية من المواقف لها أهميتها فى حياة الطفل :

١ — ما يتصل بالمشاجرات المستمرة بين أعضاء الأسرة .

٢ — الصراعات الثقافية بين الأبوين .

٣ — الأسر التى وصلت الى درجة من التصدع أطاحت بوحدةها وتماسكها هذا ويعتبر عدم التوافق والصراعات الأسرية شكلا من التفاعل بين الأعضاء فى الأسرة — ولم يعد الدارسون للأسرة ينظرون الى الأسرة السعيدة باعتبارها الأسرة التى تخلو من الخلافات .

فهناك شجار محمر — وشجار بناء .

**للهدام :** هو الذى يتركز على تجريح الطرف الآخر .

**للبناء :** فهو الذى يدور حول الموضوعات والمشكلات ويتضمن تجديد المواقف وتخفيف التوترات الانفعالية . كما تؤدى الى الكشف عن قوة العلاقات الكامنة بين أعضاء الأسرة المتشاجرين .

هذا وقد تنشأ بعض المشاجرات الأسرية نتيجة :

- ١ - وجود شخصيات مفككة في الأسرة .
  - ٢ - تصرفات خاطئة من الزوجة نحو زوجها أو العكس .
  - ٣ - مطالب متطرفة .
  - ٤ - المراهق أو المراهقة تحاول أن تجعل من نفسها موضع اهتمام الأسرة .
  - ٥ - كثيرا ما يثير الأخوة أو الأخوات وهم في سبيل تكوين أسر جديدة لهم كثر من المشاجرات .
- والمشاجرات عموما تتأثر بالاختلافات الطبقية .

### التغير الثقافي والعلاقة بين الآباء والأبناء :

يؤدي التغير الثقافي السريع الذي يتميز به المجتمع الحديث الى اختلافات ثقافية واسعة بين الأجيال المختلفة والمتعاقبة .

ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :

- ١ - يؤدي التغير الثقافي الى زيادة البعد الثقافي بين الأجيال المتعلقة ونظرا لأن طول الفترة بين جيل وجيل يتحدد عادة بحوالي ثلاثين سنة .
  - ٢ - الاختلافات بين الوسائط الثقافية التي تشكل شخصيات الأفراد تؤدي الى زيادة البعد الثقافي في الأجيال المتعاقبة .
- ويشرح دافيد David أهمية ذلك في العلاقات الأسرية بين الآباء والأطفال بأن التغير الثقافي السريع الذي تتميز به الحضارة الحديثة يؤدي على عكس ما يحدث في كثير من المجتمعات البدائية الى :
- (١) زيادة الصراع بين الآباء وأبنائهم من الشباب .
  - (٢) ينشأ اختلافات عميقة بين أحد الأجيال والجيل التالي .
  - (٣) يؤدي ذلك الى الصدام وما يثيره من اتصالات حادة في دائرة العلاقات الأسرية الوثيقة .

والآباء المعاصرون لا يستطيعون التغلب على الارتباك المصاحب للتغير السريع ويهتمون بالسذاجة والتخلف - وعلى هذا فقد يتمسكون بالأساليب والقيم القديمة ويحاولون فرضها على الأبناء الذين يتصفون بالعناد .. وفي بعض الأحيان قد يؤدي هذا الى الصراع بين الآباء والأبناء .

ذلك لأن الآباء قد يطالبون الأبناء بالولاء لأشخاصهم على أساس الروابط الأسرية فقط كذلك قد يطالبون بالولا على اتجاهات وأفكار والقيم .

مثل هذه المواقف تؤدي الى الاضطراب خاصة بالنسبة للأطفال وتنتابهم الصراعات الداخلية بين الولاء الانفعالي والاحكام المنطقية .

# تكوين الاتجاهات السليمة نحو العمل

## في المرحلة الابتدائية

(دراسة مقارنة -)

الدكتورة : عليّة علي فرج  
كلية التربية - جامعة الاسكندرية

يرتبط هذا الموضوع ارتباطا وثيقا بدور التربية في عملية التنمية ، هذا الدور الذي تسلم بأهميته الدول المتقدمة والنامية على السواء وازاء ذلك يصح أن نتساءل : لماذا ترتب على التوسع التعليمي الكبير في الدول النامية مشكلة بطالة متزايدة بين خريجيها ؟ .

لقد أكد مؤتمر التعليم المنعقد في هامبورج (١) تحت رعاية اليونسكو في سبتمبر سنة ١٩٦٨ وحضره خبراء في التربية من افريقيا وآسيا وأوربا وأمريكا اللاتينية والولايات المتحدة الأمريكية أن التعليم في الدول النامية يعاني من البعد الشاسع بين ما يهدف اليه وبين أدائه الفعلي وأن الضرورة أصبحت ملحة لتعيد الدول النامية تقييم نظمها التعليمية لتصبح أكثر فاعلية في عملية التنمية . فالملاحظ أن الناحية العملية متخلفة جدا في هذه النظم بالقياس الى الناحية النظرية مما يؤدي الى عدم اسهام التربية كما يجب في عملية التنمية .

ان هذا التعليم النظري غير المنتج الذي تتوسع فيه الدول النامية سيزيد الهوة اتساعا بين الدول المتقدمة والدول النامية فهو ينمي الاتجاه الذي يؤثر العمل المكتبي ويعجز في كثير من الأحيان عن تزويد خريجيّه بالمهارات المناسبة عندما يدخلون سوق العمل ، كما أن أصحاب الأعمال يشكون من أنهم لا يعثرون بسهولة على العناصر الصالحة للتلاميذ يقبلون على التعليم لا لتحصيل المعارف والمهارات التي تكون عوناً لهم في حياتهم المهنية ولكن لينجحوا في الامتحانات وكان وظيفة المدرسة اعداد طلابها للامتحانات وليس اعدادهم للحياة المنتجة (٢) .

---

(1) Harold Houghton and Peter Tregear, « Community Schools in Developing Countries », Unesco Institute for Education, Hamburg 1969, p. 5

(٢): اليونسكو ، مستقبل التربية ، العدد السابع - يوليو/سبتمبر

١٩٧٤ ، ص ٤٧٤ .



## أبعاد المشكلة في بعض الدول النامية :

يعتبر الاقتصاديون مصر دولة « نامية » بالنسبة لمصادر ثروتها ودولة « شبه متقدمة » إذا أخذ في الاعتبار نسبة المتحقيقين بتعليمها الثانوى والعالى بالنسبة لعدد سكانها . فلدى مصر عدد كبير من الطلاب الجامعيين بالقياس لعدد سكانها يفوق نفس النسبة في بريطانيا (1) ويوجد بمصر مع ذلك نسبة خطيرة للبطالة بين خريجيها الجامعيين مما يدل على أن ارتفاع معدل خريجى الجامعة ليس دليلا على مستوى الرخاء الذى تتمتع به الدولة . وتبذل الحكومة المصرية جهودا هائلة لاجاد اعمال لهم كتابية وادارية في معظمها في وزاراتها المكتظة بالموظفين الزائدين عن حاجة العمل ، وقد أدى هذا الأمر بالكثيرين من خريجى الجامعة الى الهجرة الى الدول العربية وغيرها بحثا عن العمل .

ويستطرد المؤلف معلقا على الوضع فيؤكد ضرورة اعادة التوازن الى نظام مصر التعليمى بالتوسع في التعليم الذى يعد الفنيين المهرة الذين تعاني البلاد من نقصهم وتحسين نوعية التعليم الابتدائى وتحديد عدد المتحقيقين بالتعليم الجامعى والنهوض بالتعليم الثانوى وما في مستواه غير انه يرى أن مطالبة الأهالى المستمرة والمحنة للتعليم تجعل ذلك مستحيلا من الوجهة السياسية ... وعلى ذلك يبدو أن المخرج من المشكلة هو محاولة الاسراع بالنهضة الاقتصادية التى تعطى فرصا واسعة للعمل أمام خريجى الجامعة المتزايدة .

كما أن نسبة المتعطلين من خريجى الجامعة في غرب افريقيا بلغت حدا مروعا وتدل أبحاث Callaway في نيجيريا وأبحاث المؤلف في غانا (2) أن ظاهرة البطالة متفشية وأنها ترجع الى رغبة الخريجين في الوظائف المكتبية والبعد عن الأعمال اليدوية ولا شك في أن التعليم النظرى الأكاديمى في هذه الدول يدعم هذا الاتجاه فهو يقدم في أساسه تعليمًا ابتدائيا أكاديميا أدى الى وجود تطلعات لا تتماشى مع الاحتياجات الفعلية للمجتمع وعلى ذلك يرى الباحثون أن الحل ببساطة هو تغيير المنهج بحيث يقوم على المواد الفنية والزراعية مما يخلق الاتجاه المضاد المطلوب وهو الاتقبال على الأعمال اليدوية الفنية التى تتطلبها الحياة الانتاجية .

## المرحلة الابتدائية والتنمية :

ينظر المخططون الاقتصاديون والتربويون الى التعليم الابتدائى في الدول النامية كوسيلة فعالة للتنمية وخاصة في قطاع الريف . ففى الدول

(1) Hanson, John W., and Brembeck, Cole S., « Education and the Development of Nations », Holt, Rinehart and Winston, INC., 1966, p. 156.

(2) Ibid. P. 170.

التي يسود فيها الاقتصاد الريفي تمثل المدرسة الابتدائية المرحلة الوحيدة من التعليم النظامي التي يلتحق بها القطاع الأكبر من السكان وعلى ذلك فمن الضروري الحصول على أقصى فائدة من هذه المرحلة التعليمية التي ينفق عليها مبالغ باهظة وذلك في صورة النهوض بالمناطق الريفية بصفة خاصة فهي تتطلب أكبر قدر من التطوير الاقتصادي والاجتماعي .

ان التخطيط للتنمية الزراعية يجب أن يقترن بتخطيط مماثل في برامج التعليم بحيث يدعم الاتجاهان بعضهما البعض ولا شك أن في استطاعة المرحلة الابتدائية أن تمد خدماتها في هذا المجال الى الملايين .

غير أن المشاهد في الدول النامية أن أطفال المناطق الريفية الذين تلقوا قسطا من التعليم في المرحلة الابتدائية تنشأ لديهم تطلعات جديدة لا يستطيعون تحقيقها في بيئاتهم الريفية مما يدفعهم الى الهجرة الى المدن أملا في تحقيق مستوى حياة أفضل ونظرا لأن فرص العمل في المدن لا تنمو بنفس معدل النمو السكاني فان كثيرا من هؤلاء المهاجرين يضطرون الى العودة الى الريف ثانية وهم في حالة تبرم بالحياة الريفية ساخطين ناقمين على أوضاعهم فيها .

ان الظابع العام لناهج المرحلة الابتدائية في الدول النامية مدني أكثر منه ريفي ونظري أكثر منه عملي (1) وتبدو الصفة النظرية واضحة في المنهج في السنوات المتقدمة من المرحلة الابتدائية ويؤكد هذا الامتحان النهائي لهذه المرحلة والذي يوضع أساسا ليناسب متطلبات القبول بالمرحلة الثانوية ولعل هذه الدراسة النظرية ترجع الى أنها أيسر أساليب التدريس وأقلها تكلفة ، والتي يمكن ممارستها في ظل الظروف السيئة التي يعاني منها التعليم الابتدائي وأهمها ازدياد كثافة الفصول ونقص الامكانيات المادية والبشرية ... ويؤدي ذلك في النهاية الى عدم الاسهام بصورة فعالة في عملية التنمية ومع ذلك فما زالت هذه القيم مرتبطة بالتعليم الابتدائي وراسخة في النفوس .

ويمكن القول أن النظم التعليمية في الدول النامية تخدم في الغالب حاجات الأقلية من التلاميذ الذين يتمون التعليم حتى أعلى مراحله دون مراعاة حاجات العدد الكبير من التلاميذ الذين يكتفون بالمرحلة الابتدائية فلا يزودهم بالتعليم الذي يرتبط ببيئاتهم المحلية ويساعدهم على شق طريقهم فيها .

وقد أوضحت أبحاث منظمة اليونسكو المستفيضة في هذا المجال أن الحاجة ماسة في الدول النامية الى نوع من التربية تؤدي بالتلاميذ الى

---

(1) Hawss, H. W. R., « Planning the Primary School Curriculum in Developing Countries » Unesco : International Institute for Educational Planning, Paris 1972., p. 14.

تكوين اتجاهات متعادلة نحو كل من العمل الذهني واليدوي وأن عليها أن تزود برامجها الدراسية بالتدريب العملي الذي يؤدي إلى أعمال معينة ويجب التأكيد على أن هدف التربية ليس مجرد التنمية الثقافية للفرد وإنما لزيادة اكتمال القوى العاملة ولتحقيق ذلك اقترح ما يلي :

— ضمان أن يؤدي التعليم إلى العمل .

— التوسع في الدراسة التكنولوجية .

— التوسع في التعليم الريفي مع الاهتمام بأهداف الريف الاقتصادية والاجتماعية (١) .

أما بالنسبة للدول العربية فقد أوضحت مختلف الدراسات في مجال التخطيط الاقتصادي والتربوي (٢) أن السياسة التعليمية في هذه الدول لا تستجيب لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية وأن توزيع الطلاب على فروع التعليم المختلفة يخلق خللاً كبيراً في السوق الاقتصادية والاجتماعية مما يقف حائلاً دون التنمية فالحاجة متزايدة إلى الفنيين المتوسطين الذين لا يستقيم عمل الفنيين الكبار عادة بدونهم ويشير ذلك إلى الأهمية التي يجب أن تعطى للتعليم الثانوي الفني ويتطلب ذلك التمرس بالعمل اليدوي عن طريق المدرسة الابتدائية نفسها التي تعاني من الإغراق في الدراسة النظرية ونشير في هذا الصدد إلى أن من أهم المآخذ التي تؤخذ على المدرسة الابتدائية في مصر أنها لم تسير التغيير الاجتماعي وإنما لم تسهم في تنمية مجتمعها ولا سيما في المناطق الريفية وأنها على الرغم من التطورات المتعددة التي أدخلت على مناهجها مازالت غير وظيفية وبعيدة عن حياة الطفل وبيئته (٣) .

وتمثل المدرسة التجريبية الموحدة بمدينة نصر محاولة لتطوير التعليم التقليدي وتزويد التلميذ بالمعرفة النظرية المرتبطة بالتدريب العملي إيماناً بأن التنمية الشاملة أصبحت تحتّم درجة من التعليم النظري والفني معاً لجميع المواطنين . ويجمع التعليم في هذه المدرسة بين المرحلة الابتدائية والاعدادية ومدة الدراسة بها ثمانى سنوات وقد بدىء العمل بها بصفة

---

(1) Brimer, M. A. and Puali L., « Wastage in Education a World Problem », Unesco : IBE, 1071, p. 123.

(٢) دكتور عبد الله عبد الدايم « التخطيط التربوي » بيروت دار العلم للملايين سنة ١٩٦٦ ص ١٨١ .

(٣) دكتور محمد منير مرسى « التعليم العام في البلاد العربية » عالم الكتب سنة ١٩٧٢ ص ٢٢٨ .



تجريبية اعتباراً من عام ١٩٧٣/٧٢ غير أن العقبات التي اعترضت طريق التجربة لا تعطى الفرصة لتقييمها التقييم السليم فقد انشئت المدرسة في مكان ناء بمدينة نصر وأصبح على التلميذ أن يقطع مسافة كبيرة ليلتحق بمدرسة تجريبية لا يعرف ولى أمره الكثير عنها وبسبب بُعد المكان أصبحت المدارس تلقى إليها بمن لا تريد أن تقبلهم من التلاميذ المتخلفين . . أما بالنسبة للمدرسين فعلى الرغم من أنهم اختيروا من بين أفضل المستويات إلا أن مشكلة المواصلات وعدم الالتزام بالوعود التي أعطيت لهم بشأن الحوافز المادية أدى إلى انصرافهم عن العمل بالمدرسة . . (١)

ولا يفوتنا في ختام عرضنا لمشكلة التعليم الابتدائي والتنمية الإشارة إلى ما أكدته دراسات منظمة اليونسكو في مؤتمرها الدولي الثاني والثلاثين ( جنيف ١ - ٩ يونيو سنة ٧٠ ) لمشكلة الفاقد في التعليم أن من أهم أسباب التسرب من المرحلة الابتدائية نوعية التعليم وطبيعته النظرية الجافة مما يخلق لدى التلميذ شعوراً بعدم أهمية أو جدوى الدراسة من ناحية علاقتها بالحياة مما يؤدي بهم في النهاية إلى الانقطاع عن الدراسة . . .

**كيف يوجه التعليم في المرحلة الابتدائية نحو الإسهام في عملية التنمية عامة والتنمية الريفية خاصة ؟ وكيف تكون الاتجاهات السليمة نحو العمل في هذه المرحلة بما يقلل الفاقد ويزيد من نسبة التوجيه إلى التعليم الفني ويشجع الأقبال على الحرف الفنية ويقلل التكاليف على الوظائف الكتابية ؟**

هذا ما سنحاول أيضاً من خلال تجارب بعض الدول التي قطعت قسماً كبيراً في هذا المجال :

**في الولايات المتحدة الأمريكية :** تنادي النظريات المهنية الحديثة Vocational Theories بأن التوجيه المهني عملية طويلة الأمد تتداخل في حياة الفرد ككل فكتب (٢) Ruth Barry and Bevlrly Wolf بجامعة كولومبيا كتاباً يهاجمان فيه التوجيه المهني الذي يتم عن طريق الاختبارات التي يجسريها الموجهون النفسيون في وقت معين وطالبوهم وغيرهم من المهتمين بالمجالات المهنية بمفهوم جديد واسع للتوجيه المهني لا يرتبط بفترة زمنية محددة من حياة الفرد .

---

(١) وزارة التربية والتعليم « مركز التوثيق التربوي » التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية القاهرة سنة ١٩٧٢ ص ١٦ .  
الأخبار ١٩٧٤/٣/٢٧ . العدد ٦٧٧٤ .

(2) Dinkmeyer Don C., « Guidance and Counseling in the Elementary School », Holt, Rinehart and Winston, INC. 1068., p. 310.

فناديا باستغلال وعى تلاميذ المرحلة الابتدائية بعالم الأعمال بما يربط الدراسة بالعمل ويخلق لدى الأطفال حافزا يجعل للدراسة هدفا ومعنى . فعادة ما نجد نوعا من الوعي المهني خاصة بين التلاميذ الذين ينتمون الى اوساط ثقافية رفيعة ولديهم الاستعداد الذهني الذي يساعدهم على الاستجابة لها والافادة منها . وانطلاقا من هذه الحقيقة يتحدد دور المرحلة الابتدائية في هذا المجال وهو نشر الوعي المهني بين بقية الأطفال الذين لا تعطيه بيئاتهم الثقافية المتوسطة المتخلفة فرصة الوعي المهني والاحاطة بعالم العمل .

**التوجيه المهني والمرحلة الابتدائية :** لا يهدف التوجيه المهني في المرحلة الابتدائية الى سرعة تحديد الفرد لطريقه المهني وانما يهدف الى اعطائه مزيدا من الفرص لمعرفة نفسه وربط هذه المعرفة بعالم العمل ، فيعاون تلميذ المدرسة الابتدائية على تكوين اتجاه ايجابي نحو نفسه وبهذا الاتجاه يتعود على مجابهة النجاح والفشل . فاذا ما سلمنا بأن هذه الاتجاهات تنمو في سنين التكوين الأولى فانه يجب البدء ببرنامج توجيه مهني في المرحلة الابتدائية ومن خلال هذا البرنامج ينعرف الأطفال على حرف وأعمال جديدة وغير مألوفة لهم من قبل ، كما يدرك الأطفال ان مستوى المعيشة المرتفع الذي يتمتعون به انما يرجع الى تضامر وتعاون مجموعات كبيرة من الناس وأن عالم العمل متغير دائما فالتغيرات التكنولوجية سرعان ما تغير العالم وتؤثر على نوع العمل السائد ... هذا بالإضافة الى أن برامج التوجيه المهني تلعب دورا فعلا في تقليل حالات التسرب بما تضيفه على الدراسة من حيوية ومعنى .

وقد تناولت كثير من الأبحاث مدى احاطة الأطفال بعالم العمل وفكرتهم عن المهن المختلفة للمفاضلة بينها واثر العوامل الاقتصادية والاجتماعية والمدرسية في ذلك فقد دلت أبحاث Simmons (1) أن الفكرة الشائعة عن أطفال المدرسة الابتدائية والتي تؤكد أن التفكير المهني لديهم خيالي وغير موضوعي غير حقيقية ففي دراسة تناولت أطفال الصف السادس عن الاختيار المهني وأسباب هذا الاختيار تبين أن ٦٠٪ من الأطفال توصلوا الى اختيار معقول ومدعم بالأسباب المناسبة من حيث ربط العمل بالاستعداد والميل وكان ذلك في الغالب من جانب الأطفال الأنكياء ... كما تبين ان العوامل الاقتصادية والاجتماعية لها اثر كبير في القدرة على الاختيار المعقول في هذه المرحلة المبكرة .

وفي استفتاء Gunn (2) طلب من التلاميذ تقييم وترتيب الوظائف

---

(1) Hansen James C. and Stevic Richard R., « Elementary School Guidance », The Macmillan Company Collier-Macmillan Limited 1969. p. 193.

(2) Ibid, p. 104.

حسب أهميتها في المجتمع وكانت النتيجة أن تلاميذ الصف الأول والثاني قيموا الوظائف من زاوية ما تقدمه لهم من خدمات شخصية . أما أطفال الصف الثالث فقد قيموا هذه الوظائف من زاوية أهميتها للمجتمع وزاد هذا الاتجاه في الصفوف التالية .

وقد تبين أن التلاميذ في سن الثالثة عشرة لديهم معلومات لا بأس بها عن القوى العاملة كما أن الفروق بين الجنسين كانت واضحة في المفاضلة المهنية في هذا الوقت المبكر .

وفي استفتاء موجه إلى المدرسين عن المهن التي يمكن أن يتناولوها بالدراسة في المرحلة الابتدائية تبين أنها المهن المألوفة لديهم كما أن المهن التي وردت إشارات عنها في الكتب المدرسية لم تشهد المهن في مجالات الخدمة العامة بالإضافة إلى لمحات سريعة عن المهن القيادية العليا ، أما الحرف التي تتطلب مهارات خاصة فقلما يشار إليها .

وأنت هذه الدراسة إلى التفكير في تزويد المرحلة الابتدائية ببرامج من المهن والأعمال المختلفة بما يكون لدى التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو العمل ويقوم المدرسون عادة بتنفيذ هذه البرامج بمساعدة الموجه النفسي الذي يحدد اهتمامات التلاميذ ومدى مشاركتهم في البرنامج ، كما يساعد أيضا في بناء الوحدات الدراسية أو في إدماج هذه الدراسات المهنية في المنهج واعداد الدراسات الميدانية لتلاميذ ...

وتلعب الملاحظة الموجهة للأطفال دورا هاما في هذا المجال ، كما أن الزيارات الميدانية لعديد من مواقع العمل كالمصانع والمزارع تعمق فهم الطفل للعمل وتبين له مدى تشابك مجالاته واعتمادها على بعضها هذا ويشجع أصحاب الخبرات المهنية على التحدث مع الأطفال في المدرسة على أن يحضروا معهم ما يمكن احضاره من الأدوات المستخدمة في عملهم حتى لا يقتصر الأمر على الحديث . ولا ننسى ما تسهم به الوسائل السمعية والبصرية ومجالات القراءة وما يقوم به الموجه النفسي من تزويد مكتبة المدرسة بالمصادر المناسبة في هذا المجال .

وتعتبر المواد الاجتماعية ميدانا خصباً لإدماج هذه الدراسات المهنية ويقدم Norris (1) مثالا لذلك .

**الصف الأول :** يدرس الطفل شيئا عن العمل في محيطه المباشر : المنزل ، المدرسة ، البيئة المحلية .

**الصف الثاني :** تتناول الدراسة أعمال من يقدمون للطفل خدمات مباشرة ، كالمحلات التجارية المجاورة .

(1) Op. cit., p. 256.



**الصف الثالث :** يوسع الطفل آفاقه عن العمل فتتأول الدراسة وسائل النقل والمواصلات والصناعات الكبرى .

**الصف الرابع :** يدرس التلميذ عالم العمل على مستوى الدولة ويتضمن ذلك الصناعات الرئيسية .

**الصف الخامس :** تتسع دراسة الطفل لتغطي حياة الدولة الصناعية وتنتخب مناطق معينة لتدريس الصناعات الكبرى بها .

**الصف السادس :** يتسع برنامج الطفل ليشمل نصف الكرة الغربي، فيدرس مجالات العمل في كندا وأمريكا الجنوبية والوسطى ... مع مقارنة ذلك بمجالات العمل في الولايات المتحدة الأمريكية .

هذا ويؤكد دائما ضرورة الابتعاد عن الناحية اللفظية فترديد « احترام العمل » مثلا لن يساعد على جعل هذا المبدأ جزءا من النكوين النفسى للطفل ويقدم Koback (1) برنامجا يزود الأطفال بالمعاملات المختلفة عن المهن يسهمون هم أنفسهم فيه بنصيب وأمر مما يساعد على غرس القيم المطلوبة فيطلب من التلاميذ فحص ودراسة الأعمال في بيئاتهم مستعينين بمثل هذه الأسئلة :

— ما أهم مجالات العمل في البيئة ؟

— كم عدد العاملين في كل مجال ؟ وما طبيعة انجازاتهم ؟

— هل تضحل وتنكمش أعمال معينة في الوقت الذى تزدهر فيه أعمال أخرى ؟

— ما هي المتطلبات الدراسية والتدريبية المطلوبة لهذه الأعمال ؟

— ما مقدار الكسب الأسبوعى أو الشهري ؟ وما هو نظام العطلات والتأمين الصحى ؟

**أما الاتحاد السوفيتى** فمن المعروف ان كارل ماركس أكد في كتابه « رأس المال » أهمية الإنتاج والعمل في العملية التربوية كما اهتم لنين بذلك أيضا . ومن هنا نشأت الفكرة التى سادت نظام التربية السوفيتية « فكرة العمل النافع اجتماعيا » وهو العمل الذى يقوم به التلاميذ وتقوم به المدرسة لفائدة المجتمع فعن طريق العمل ترتبط المدرسة بالحياة وتكون ذات معنى (٢) :

---

(1) Dinkmeyer Don C., op. cit., p; 326.

(٢) جورج كاونتس ترجمة محمد بدران « التعليم في الاتحاد السوفيتى » مكتبة الانجلو المصرية ١٩٥٧ ص ٩٣ .

لقد أصبحت فكرة العمل النافع اجتماعيا طريقة للتعليم ومنها في وقت واحد في مدرسة الثماني سنوات غيتناول التلاميذ المبادئ النظرية في العلوم العامة أو الجغرافيا وتخصص خطة الدراسة ثلاث ساعات أسبوعيا للتدريب الفني واليدوي ويرتبط ذلك ارتباطا وثيقا ببرنامج في الأحياء يشمل ساعتين أسبوعيا وبرنامج في الجغرافيا يشمل أيضا ساعتين أسبوعيا . ويضع خطة العمل المتمشية مع الجدول الدراسي محليا ناظر المدرسة ومدرسو العلوم بالتشاور مع أحد الزراعيين بالمنطقة المحلية أو المزارع الجماعية .

ففي المدارس الريفية يكون التركيز على الزراعة وفي مدارس المدن على الصناعة وأعمال الورش ، كما يلحق بالمدارس الريفية أيضا الورش لأشغال الخشب والمعادن ، كما أن المدارس في المدن يوكل لتلاميذها بعض الأعمال الخاصة بالحدائق العامة ... وليس الهدف من ذلك حرية محضا كما قد يتبادر إلى الذهن فمثل هذه البرامج تزود تلاميذها بوعي فني وتنمي الكفاءات، العملية وتهيئهم لعالم العمل والانتاج (١) .

وقد أكد خروشوف في مقالته بجريدة « البرافدا » أهمية قيلم كل تلميذ بعد انتهاء السنة الثامنة وهي نهاية سن الإلزام بالاشتراك في الأعمال ذات النفع الاجتماعي في المؤسسات والمزارع الجماعية وغيرها من مواقع العمل والانتاج (٢) .

وفي تنزانيا تعتبر Litowa Sshool (3) تجربة عالية في مجال التنمية وقد أنشأت في أقصى الجنوب الغربي من تنزانيا سنة ١٩٦١ بواسطة الجهود الذاتية للأهالي وزودت وزارة التربية المدرسة بالمدرسين ولكنهم اندمجوا في حياة القرية وتفهموا أهداف المدرسة وأنها تعد تلاميذها للحياة بمفهومها الريفي وأنهم سيسهمون في عملية التنمية الريفية على أساس تعاوني .

وقد وضع في الاعتبار أن الغالبية العظمى من التلاميذ سينتهى تعليمهم بانتهاء هذه المرحلة الابتدائية وعلى هذا الأساس يجب أن يقدم لهم تعليم واقعي يهدف إلى تحسين الحياة الريفية ففي الصفوف الأولى من هذه المرحلة تدور مواد الدراسة وخاصة القصص والأناشيد حول فكرة الرخاء والتقدم وكيف يمكن تحقيقه بالجهود التعاونية وكلما تقدم

---

(1) Unesco : IBE « Agriculture and General Education », 1971, pp. 13 - 10.

(٢) دكتور منير مرسى ، مرجع سابق ٢٧

(3) Harold Houghton and Peter Tregear, op. cit. p. 58.  
Papuan New Guinea

للطفل في دراسته عمق مفهوم التعاون ووضحت مبادئه الأساسية على مستوى القرية وعلى مستوى الدولة ويسر في هذه المعلومات النظرية الأعداد العمل الذي يتمشى مع مبادئ التعاون فينفذ التلاميذ مشروعات عمل انتاجي متنوع كجزء من أنشطتهم المدرسية وقد تؤدي هذه المشروعات خدمات عملية سريعة وعاجلة للبيئة وقد ترتبط بالعمل في المدرسة نفسها ففي سنة ١٩٦٨ انحصرت المشروعات في ثلاث مجالات .

#### ١ - أعمال المزرعة .

#### ٢ - انتاج الأقمشة الصوفية .

#### ٣ - أعمال التمريض .

ويتبع المدرسة مزرعة يزرع فيها الكثير من المحاصيل بنجاح متبعين في ذلك أحدث الأساليب الممكنة . أما أعمال النسيج فكان أساسا سهولة الحصول على الصوف من إحدى القرى المجاورة وروعي في تدريب التلاميذ على مختلف مراحل عملية النسيج أن يكونوا مهئين للعمل في هذا المجال بعد انتهائهم من المدرسة .

أما أعمال التمريض فيتدرب عليها التلاميذ في مستشفى القرية تحت إشراف هيئة التمريض بها بالشكل الذي يساعد على تكوين المهارات الأولية في هذا المجال ويساعد على كشف هذه الاستعدادات لدى التلاميذ الذين يرغبون في الاستزادة من هذه الدراسة والعمل في هذا المجال في المستقبل .

وقد استغلت العطلات في قيام التلاميذ بأنشطة البيئة اليومية حيث يعمل الصغار جنبا إلى جنب مع الكبار في رصف الطرق وإقامة الكباري وأعمال النظافة ورعاية الحيوانات وأعداد الأسندة ... كل ذلك بهدف عدم إيجاز الفجوة بين التلاميذ وآبائهم الذين لم تتح لهم فرصة الذهاب إلى المدرسة وكان من أهم النتائج الملموسة لهذه التجربة هي تخفيف حدة الرغبة العارمة في هجر الريف بمجرد أن يتلقى التلميذ قسطا من التعليم .

ويقدم Dr. K. R. Mskinnon (1) تجربة pupuanivew Guinea في إنشاء المراكز الحرفية بهدف مواجهة تزايد عدد التلاميذ الذين أتموا المرحلة الابتدائية ولم يستوعبهم التعليم الثانوي والرغبة في تدريب مزيد من الأفراد للحياة في البيئة الريفية عن طريق تكوين وتنمية المهارات اللازمة لذلك بعد أن تبين أن أي محاولة لإدخال التعليم الزراعي في منهج المرحلة الابتدائية بهدف تشجيع التلاميذ على تقبل الحياة الريفية ومنع الهجرة إلى المدينة مصيرها الفشل ..

(1) Op. cit., p.



وعلى ذلك تقدم المدارس الابتدائية هناك مواد الثقافة العامة مع توجيهها وجهة مناسبة للحياة الريفية ، فمن الضروري أن يلم التلاميذ بجغرافية واقتصاديات المنطقة المحلية وأن يكونوا مهئين لما قد يحدث بها من تغيرات تتطلبها عملية التنمية ولكن المنهج لا يقدم تدريبا حرفيا على مستوى المرحلة الابتدائية .

أما مراكز التدريب الحرفي فمدة الدراسة بها سنة واحدة في الغالب وللتلاميذ حرية الالتحاق بها رأسا بعد انتهائهم من المدرسة الابتدائية أو بعد فترة من العمل في القرية فالالتحاق بها ليس اجباريا بل يسعى التلميذ بنفسه الى الالتحاق بها وتختلف برامج الدراسة من مركز لآخر ولكل مركز حرية تحديد برامجه الدراسية ومشروعاته .

أما المدرسون في هذه المراكز فيستمدون من مختلف المجالات العملية والحرفية ونادرا ما نجد بينهم المعلمين المؤهلين فكل ما يتطلب منهم هو الرغبة الحقيقية والميل للعمل مع الصغار والمقدرة على تقديم الحلول العملية للمشكلات الريفية البسيطة .

### كيف يمكن تغيير طبيعة المرحلة الابتدائية في مصر بما يجعلها أكثر فاعلية في عملية التنمية ؟

أولا : يجب أن تسهم مواد الثقافة العامة في تكوين الاتجاهات والمهارات والمعرفة فيما نحن بصدده من تكوين اتجاهات سليمة نحو العمل فتراجع محتويات المناهج من حين لآخر لتزويدها بالمواد الدراسية الحديثة وثيقة الصلة بالحياة والعمل بصفة خاصة وذلك بهدف تقوية الدوافع والحوافز لدى التلاميذ ومنها البرامج المهنية المختلفة التي تدور حول عالم العمل وتقدم الخبرة الفعلية به (1) .

وتمثل الجغرافيا مجالا خصباً لتقديم الاتجاهات الأساسية في هذا المجال فالملاحظ أن هذه المادة تنحصر في نطاق الدراسات المحلية في المراحل الأولى من المدرسة الابتدائية ثم تندرج الدراسة الى الوطن القومي ثم دول أخرى فقارات أخرى الى أن تشمل العالم كله . هذا التدرج ينبغي أن ننظر اليه بشيء من التحفظ ، فما دام التعليم الابتدائي نهائيا بالنسبة لعدد كبير من التلاميذ فانهم يحرمون من فرصة التوسع في الدراسات المحلية التي تهدف الى تشرب اتجاهات بيئتهم الاجتماعية والاقتصادية ... فهذه الدراسات المحلية يجب أن تستمر خلال جميع سنوات المرحلة الابتدائية .

كما ان مناهج الجغرافيا الحالية كثيرا ما تتجاهل الجوانب.

(1) Brimer, M. A. and Pauli L., op. cit., p. 143.

الاقتصادية للمادة مركزة على العلاقات بين الانسان وبيئته الطبيعية هذا على الرغم من أهمية الجوانب الاقتصادية في عملية التنمية . وبما أننا لا نستطيع التعمق في النواحي الاقتصادية على مستوى التعليم الابتدائي فليس أقل من أن نحاول بث بعض الاتجاهات الاقتصادية في تدريس الجغرافيا أو الحساب فطبيعة المادة يمكن أن تقدم بعض المفاهيم مثل : التنمية القومية المدنية أو الريفية — العرض والطلب — الدخل والمنصرف — مبادئ أعمال البنوك — إدارة اقتصاديات المزارع — التكلفة والعائد — الضرائب ...

بهذا الأسلوب يمكن أن نهد هذه المواد تلقائيا الى الأعداد للحياة العملية بعد المدرسة الابتدائية لن لا يزعمون مواصلة الدراسة .

وبالمثل في دراسة التاريخ يجب تأكيد أهمية المراحل التي مرت بها عملية التنمية ، فدور العلم في الحياة الحديثة يمكن دراسته من الناحية التاريخية مع توجيه الاهتمام نحو مفهوم التغير ومقدرة الانسان على تغيير الظروف البيئية المحيطة به ...

ويفيد في هذا المجال ما سبقت الإشارة اليه من امثلة لمحاولات نهدف الى ادماج برامج في الدراسات المهنية في مناهج الدراسة في المرحلة الابتدائية وبصفة خاصة مناهج المواد الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية مما يشجع حب استطلاع الطفل للاحاطة بعالم العمل ويجعل للدراسة معنى ويقوى دوافع التلاميذ وحوافزهم .

**ثانيا : الجمع بين الدراسة النظرية والعملية :** أجمعت الدراسات التي قامت بها منظمة اليونسكو (1) أن التعليم الابتدائي الذي يعد للمرحلة الثانوية لنسبة من خريجيه ليس كافيا ليسهم في عملية التنمية التي تحتاجها الدول النامية . فنظام التعليم الحالي الذي يعتمد على اختيار التلميذ سلسلة من الامتحانات ذات الطابع الأكاديمي يجب أن يعاد النظر في تنظيمه ومناهجه وطرق تدريسه من أجل مستقبل التلاميذ عامة ومن لا يرغبون منهم في مواصلة الدراسة بصفة خاصة .

إن الحاجة ماسة الى تكوين اتجاهات متعادلة نحو العمل الذهني والعمل اليدوي ولعل فيما سبقت الإشارة اليه من جعل العمل المنتج محورا للدراسة في الاتحاد السوفيتي ما يفيد في هذا المجال وفي هذا الصدد أيضا يقول الزعيم « غاندي » في كتابه All men are brothers ليس محو الأمية هو هدف التربية وإنما هو مجرد إحدى وسائلها ومن ثم فإني أرى أن تبدأ تربية الطفل بتعليمه حرفة يدوية وتمكينه من الانتاج منذ

---

(1) Harold Houghton and Peter Tregear, op. cit., p. 11.

« اللحظة التي يبدأ فيها تدريبه » . وقد انبثقت خطة التعليم الشعبى فى الهند من آراء الزعيم غاندى حيث تقرر أن يكون محور التعليم الابتدائى هو العمل اليدوى المنتج فيقضى جميع التلاميذ حتى سن الرابعة عشرة ساعتين إجباريتين كل يوم فى العمل الحرفى (١) .

ولا يعنى ذلك أن تكون المدرسة مؤسسة للتدريب الحرفى وإنما يعنى ضرورة أن تزود المدرسة تلاميذها بالثقافة العامة اللازمة لجميع المواطنين مع تزويدهم بالمهارات الأساسية العقلية والعملية واليدوية بأسلوب لا يوجد فجوة بين الدراسات العملية والأكاديمية بل يدمج الصلة بين الجانبين كما هو الحال فى الاتحاد السوفيتى .

إن هذا الاتجاه الذى يجمع بين الدراسة العملية والنظرية أساسى للنسبة الكبيرة من التلاميذ الذين ينتهى تعليمهم بانتهاء المرحلة الابتدائية والذين لو اقتصرُوا على الدراسة النظرية لتحولوا إلى عناصر عاطلة غير منتجة بالإضافة إلى ما يضيفه هذا الاتجاه على الدراسة من معنى وواقعية تقلل من نسبة التسرب وعلى ذلك يصح تعليم الأطفال منذ سن مبكرة كيفية استعمال بعض الآلات الخشبية والمعدنية البسيطة وإعطائهم الفرص لمعرفة الآلات والعدد والعمليات الصناعية ... مما يفيد أيضا فى مجال التوجيه إلى التعليم الفنى الذى نحن فى أمس الحاجة إلى خريجين لأهميتهم فى مجال الإنتاج .

### ثالثا - الاهتمام بالتعليم الريفى :

نظرا للظروف المالية الصعبة للدول النامية والتي تؤثر على الإمكانيات التعليمية يجب توجيه التعليم بالكيفية التى تؤثر فى الإنتاج مباشرة وبالنسبة للدول التى يعتمد اقتصادها ، بدرجة كبيرة على الزراعة يجب التأكيد بصفة خاصة على نوع التعليم الذى يسهم فى التنمية الريفية .

لقد نجح التعليم الريفى فى مصر وفى غيرها من الدول النامية فى محو أمية تلاميذه ولكنه لم ينجح فى انقائهم من البطالة التى تنتظرهم ولم يساعدهم على الاسهام فى عملية التنمية التى تحتاجها مجتمعاتهم بشدة .. بل على العكس أنتجت هذه المدارس كراهية للعمل الريفى أما بالنسبة لمن يسعدهم الحظ باتمام التعليم حتى أعلى مراحله فانهم يحصلون على الشهادة التى تعتبر جواز مرور من الحياة الريفية إلى الحياة المدنية .

أن على التعليم الابتدائى أن يعيد النظر فى أساليبه التى دأبت على تشجيع التلاميذ على الهرب من بيئاتهم الريفية بدلا من التمشى مع أهداف

---

(١) حمدى مصطفى حرب « التربية والتكنولوجيا » دار المعارف بمصر ١٩٦١ ص ٧١ .



المرحلة الابتدائية (١) والتي تنادى بتمكين التلميذ من شق طريقه في الحياة العملية والاسهام في رفع مستوى بيئته المحلية ان اعادة تنظيم التعليم الابتدائي يجب ان تراعى تكوين اتجاه يعلى من شأن العمل الريفي حتى بالنسبة للأطفال المقيمين في المدن . ويجب على المناهج ان تسير جنبا الى جنب مع حركة تطوير المجتمع الريفي بهدف زيادة الانتاج كما وكيفا ويتطلب ذلك الحاجة الماسة لادخال العناصر الريفية والعملية في المنهج .

غير انه يجب ان نضع في الاعتبار انه ما لم تنهض الحياة الريفية نفسها نهضة جذرية فان هذا السيل المتدفق من الريف الى المدن سيستمر ، وبمعنى آخر فان تلميذ المرحلة الابتدائية يجب ان يكون معدا لنظام اقتصادي يقوم على ثورة تكنولوجية في الزراعة وفي مجالات العمل الأخرى فاذا راعينا ذلك فانه يمكن في هذه الحالة النظر الى منهج المرحلة الابتدائية بصورته المعدلة كوسيلة تشجع التلاميذ على البقاء في بيئاتهم الريفية .

### الاتجاهات الحديثة في مناهج التعليم الريفي :

— الملاحظ ان منهج المدرسة الابتدائية موحد وثابت في محتواه ومستواه في جميع أنحاء البلاد سواء كانت جهات ريفية أم مدنية وليس معنى ذلك ان المدرسة الابتدائية يجب ان تعد الطفل للحياة في بيئة محدودة . فعلى العكس من ذلك فهي تعده للحياة في الريف وتهيئه أيضا للحياة في المدينة اذا ما انتقل اليها ، فادخال الزراعة ضمن محتويات المنهج لا يعنى رسم حد فاصل بين نوعين متميزين من البرامج الدراسية بل يعنى ادماج النشاط الزراعي في محتويات المنهج فقد باءت محاولات كثيرة في هذا المجال بالفشل نتيجة لسوء تخطيط المنهج الذي لم يفعل أكثر من اضافة مقررات زراعية حرفية الى المنهج التقليدي . ويفيد في هذا المجال ما سبقت الاشارة اليه بصدد المدارس الريفية في الاتحاد السوفيتي من التركيز على الزراعة مع الاهتمام أيضا ببعض أعمال الورش كما ان المدارس في المدن يوكل الى تلاميذها بعض الأعمال الخاصة بالزراعة .

— أحد اتجاهات المناهج في هذا المجال يتلخص في تقديم العلوم الزراعية بشكل اختياري غير أن هذا الاتجاه لا يصح تشجيعه لأنه يؤدي الى النظر الى الزراعة كعمل يدوي بحت ويتجاهل الحقيقة القائلة بأن العمل اليدوي مكمل للدراسة النظرية ، كما ان هذا الاتجاه يؤدي الى تقليل شأن الزراعة كعلم يتطلب مقدرة ذهنية شأن غيره من العلوم .

— في بعض مناهج المدارس الريفية قد يميز بين الجنسين فيدرّب

---

(١) قوانين التعليم الابتدائي رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ ، ٢١٣ لسنة

الأولاد على الأعمال الزراعية وتدريب البنات على الأعمال المنزلية ، غير أن هذا الاتجاه ينبغي النظر إليه بشيء من التحفظ ففي معظم البيئات الريفية يسند للنساء مسئوليات زراعية تتدرج من رعاية حديقة المنزل إلى الاسهام في انتاج المحاصيل الزراعية بما فيها البيع والشراء والتسويق ... كما أن الأولاد قد يكون لديهم فضول للالمام ببعض جوانب الحياة المنزلية فالتفرقة بين الجنسين يجب ضغطها في أضيق الحدود .

— في السنوات المتقدمة من المرحلة الابتدائية يجب أن تتطرق الدراسة إلى مشاريع التنمية الزراعية وعمل الهيئات المختصة بالخدمات الزراعية ومجالات العمل في الزراعة والمفاضلة بين الأعمال المختلفة ... ويشجع التلميذ على تسجيل انطباعاته عن مختلف المشكلات التي تواجهه في بيئته مثل الآفات الزراعية وكتابة التقارير عن حالة الجو وعلاقة ذلك بنمو المحاصيل ... ولعل أحسن وسيلة لتناول هذه النواحي الزراعية هي استخدام طريقة المشروع أو الوحدات الدراسية وأحياناً ترتبط الدراسات الزراعية ببعض المشروعات المنفذة فعلاً ففي ليبيريا (1) على سبيل المثال تربط بعض المدارس مناهجها الزراعية بمشروعات تحسين زراعة الأرز وفي هذه الحالات يقوم المشرف على المشروع بالتدريس الفعلي وذلك حتى تحصل هيئة التدريس على الخبرة اللازمة في هذا المجال مما يؤكد ضرورة الاستعانة بالخبراء الزراعيين المحليين ... وفي بعض الحالات تنفذ المشروعات الزراعية للتلاميذ في مزارعهم الخاصة تحت اشراف ومتابعة المدرسين وهذا ما يمكن تنفيذه في مزارع القطن في مصر حيث يتحمل الأطفال مسئولية بعض العمل فيها .

وإذا ما سلمنا بأن الطرق التقليدية في الزراعة بدأت تخطى السبيل للطرق الحديثة فإن على التعليم الابتدائي الريفي أن يزود تلاميذه بالمعرفة التكنولوجية التي تسهم في زيادة الانتاج الزراعي وانتاج البذور الجيدة ، أنسب المواسم الزراعية وكيفية اختيارها ، استخدام الأساليب والأدوات المتطورة . وقد سبقت الإشارة إلى تجربة Litowa School في تنزانيا وكيف أعدت تلاميذها للحياة المنتجة بمفهومها الريفي مما خفف من حدة الهجرة من الريف إلى المدينة .

— وإلى جانب هذه النواحي الاقتصادية فالمرحلة الابتدائية بحكم طبيعتها كقوة تعليمية ترتبط بمراحل النمو المبكرة من حياة الطفل ، في استطاعتها تكوين اتجاهات نفسية وذهنية تؤثر في شخصية التلميذ وسلوكه طوال حياته مهما كانت المهنة التي سيعمل بها مستقبلاً وهذه

---

(1) Unesco : IBE « Agriculture and General Education », 1971. p. 17.

مهمة مخططى التربية : تكوين الاتجاهات السليمة نحو العمل المنتج عامة والريفى خاصة من خلال مناهج المرحلة الابتدائية .

#### رابعاً - اعداد المعلم :

ان الجمع بين الدراسة النظرية والعملية يتطلب اعدادا خاصة للمدرسين الجدد وتدريباً معيناً للمدرسين القائمين بالعمل يزودهم بالأساليب الفنية اللازمة وقبل ذلك يأتى الايمان بالاتجاهات الجديدة ولا شك فى أن تحسين الأحوال المادية والاجتماعية للمدرسين يساعد على تبني الاتجاهات الجديدة .

فمعلم المدرسة الريفية يتطلب اعدادا خاصا ففى مدغشقر (١) يطلب من المدرس فى مرحلة الإعداد ممارسة الأعمال البدائية فى القرية وزيارة المزارع النموذجية والاحاطة بخطط الحكومة فى المناطق الريفية والوزارات والهيئات المعنية بالعمل فى الريف ودراسة مشكلات التلميذ الذى ينتهى تعليمه بانتهاء المرحلة الابتدائية والدور الذى يمكن أن تسهم به المدرسة الابتدائية فى التنمية الريفية ...

فالجانب العملى والنظري للتنمية الريفية يجب أن يكونا فى الاعتبار وليس ذلك بهدف اعداد خبراء فى الزراعة وانما اعداد المدرس الذى لديه الوعى والفهم الواسع لمهنته ففى مجال الزراعة عليه أن يعرف انتقاء البذور ، استخدام الأسمدة ، تربية الدواجن وتحسينها ، تربية الأسماك ... وغير ذلك من الموضوعات التى اذا ما أحسن توجيهها يمكن أن تمارس فى المدرسة لقيمتها التربوية والاقتصادية ، وعلى ذلك فهيئات التدريس بمعاهد المعلمين يجب أن تضم أساتذة فى علم الاجتماع الريفى وصحة البيئة ، الزراعة ، العناية بالطفل ... الى جانب أساتذة المواد الثقافية والتربوية .

كما ان معاهد اعداد المعلمين يصح أن تحتفظ بعلاقات وثيقة بالمؤسسات الأخرى التى تتولى اعداد العمال والحرفيين واذا كانت مادة الصناعات المحلية فى معاهد اعداد المعلمين بمصر تهدف الى اثاره الوعى التصنيعى لدى الطلاب فانها لم تحقق هذه الأهداف كما يجب مما يدعو الى أن يكون مدرسو هذه المادة من خريجي المعاهد الصناعية فهم أقدر من غيرهم على تدريس هذه المادة وما يرتبط بها من أوجه نشاط مختلفة (١).

---

(1) Ibid., p. 18.

(١) اميل نهemy حنا شنودة « تاريخ التعليم الصناعى » دار الكتاب العربى سنة ١٩٦٧ ص ٣٠٠ .



ولا تنسى ان من أهم العوامل التي تساعد المدرس على القيام برسالته أن يكون من أهالي المنطقة المحلية وعلى رؤية كافية بمصادر ثروتها وكيفية تنميتها وأن يكون مستقرا في عمله وليس عرضة للنقل بين وقت وآخر ...

في ضوء ما سبق يصح أن نطرح هذه التساؤلات :

الى اى مدى يصح أن نعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تمهيدية لما يليها من المراحل ؟

والى اى مدى يصح أن ننظر اليها كحد أدنى من التربية للتلاميذ الذين ينتهى تعليمهم بانتهائها ؟ وكيف يمكن التوفيق بين الهدفين ؟

ولا شك في أن الاجابة على هذه التساؤلات تتناول تحديد مواد دراسية معينة في المنهج ومدى أهمية كل منها من حيث الوزن الذي يمنح لها في خطة الدراسة . كما تتناول أيضا طبيعة طرق التدريس وطبيعة الامتحان النهائي .

إذا ما اتفقنا على أن المرحلة الابتدائية تمثل الحد الأدنى من التربية التي تهدف الى التثقيف والانتاج فان الأمر يتطلب اطالة مدتها حتى يتخرج التلميذ أكثر نضجا فإذا ما نظمت محتويات المنهج حول المواد الثقافية والدراسات البيئية ونفذ هذا المنهج بالأساليب التربوية السليمة فانه يكون كافيا للاعداد للمرحلة الثانوية وكافيا للتلاميذ المكثفين بالمرحلة الابتدائية .

وإذا لم نتمكن من اطالة فترة المرحلة الابتدائية ففي هذه الحالة يجب التوسع في الدراسات التكميلية الحرفية التي تعقب المرحلة الابتدائية التي تهدف الى التدريب العملى على الحرف المنشرة في البيئة مع الوقوف على مبادئ الأصول الفنية والعملية لما يتدرب عليه التلاميذ من أعمال صناعية أو زراعية أو تجارية على أن يستعان في هذه المراكز بالعمال المهرة المحليين ونشر في هذا المجال الى ما أوصت به منظمة اليونسكو في إحدى حلقاتها الدراسية من أن البرامج الحرفية الفنية يحسن أن تتضمن بعض الاعداد البيداجوجى حتى يستطيع العمال المهرة نقل مهاراتهم للغير (1) .

أما الامتحان النهائي للمرحلة الابتدائية فيجب أن يوضع على أساس أهداف المرحلة الابتدائية في صورتها الجديدة وليس على أساس متطلبات الالتحاق بالمرحلة التعليمية التالية أما من يرغبون في الالتحاق بالمرحلة الإعدادية فهؤلاء يعقد لهم امتحانات قبول .

(1) Hanson, John W. and Brembeck Cole S., op. cit., p, 384.

# رسائل جامعية فى التربية . . .

اعداد الأستاذ : عبد الراضى ابراهيم محمد  
كلية التربية جامعة عين شمس

« مدى صلاحية اختبار بقع الحبر لرورشاخ لقياس الابتكارية »  
موضوع الرسالة التى نال بها (الدكتور فاروق ابراهيم عبد الرحمن أبو عوف) درجة الدكتوراه من قسم علم النفس التعليمى ، كلية التربية جامعة عين شمس ، وأشرف على الرسالة الأستاذ الدكتور سيد أحمد عثمان استاذ ورئيس القسم .

ولقد هدف البحث الى معرفة مدى صلاحية الاختبار كقياس للابتكارية ، والكشف عن العلاقات الرئيسية المميزة فى تقارير الرورشاخ للمبتكرين داخل اطار الثقافة المصرية ، وتوصل الباحث الى ذلك باثارة عدة تساؤلات :

● هل ستتضح العلامات الرئيسية فى الرورشاخ — والتي ظهرت فى الدراسات السابقة التى تمت فى ثقافات أجنبية — فى تقارير المبتكرين فى ثقافتنا ؟

● وهل سيقدمون عددا كبيرا من الاستجابات ؟

● وهل ستحتوى تقاريرهم على عدد كبير من الاستجابات الكلية فى تقاريرهم ؟

● وهل سيسود تقاريرهم نمط الخبرة المنطوى ؟

● وهل سيتمصف محتوى تقاريرهم بالتنوع ويحصلون على نسبة مرتفعة من كل من الاستجابات الانسانية ، ومحتوى الفن والتجريد ، وانخفاض نسبة الاستجابات الحيوانية فى تقاريرهم ؟ وهل سيقدمون عددا كبيرا من الاستجابات الأصلية ، مع عدم اغفال الاستجابات المألوفة ؟.

هذه التساؤلات كانت محور الرسالة التى اشتملت على ٢١٩ صفحة ما عدا المصاير العربية والاجنبية والملاحق ، وتتألفت فصولها الخمسة بعد المقدمة « المشكلة وأهميتها وتحديدها » لتكون نسيج البحث ، فالفصل الأول يتناول التفكير الابتكارى من حيث التعريف الإجرائى ، ثم عوامل الابتكارية نفقسيها ، فمحركاتها ، وأما الفصل الثانى فيحدثنا فيه الباحث عن اختبار رورشاخ وأبعاده المكائنية والمحدودات والمحتوى والاستجابات المألوفة والأصلية ، ثم يختتمه بطريقة اجراء الاختبار .

## الفكر التربوي عند ساطع الحصري :

● رسالة ماجستير ، ٢٠٧ صفحة . يونيو ١٩٧٥ .

● الباحث : نهاد صبيح سعد .

● اشراف الأستاذ الدكتور : محمد الهادي عفيفي والدكتور سميد اسماعيل على .

● ميدان البحث : تاريخ التربية .

● منهج البحث : استخدم الباحث المنهج التاريخي ، لأن طبيعة الدراسات الثقافية والتربوية للأفراد والجماعات تتطلب تتبعاً للحوادث والظروف الاجتماعية والفكرية التي عاش في وسطها الفرد أو الجماعة .

● مشكلة البحث : صاغها الباحث في خمسة تساؤلات :

١ - ما المؤثرات والأحداث التي ساعدت في تكوين وتشكيل فكر ساطع الحصري التربوي والقومي ؟

٢ - ما أهم جهوده التربوية والثقافية خلال حياته الطويلة في كل من تركيا والعراق وسورية ومصر ؟

٣ - ما المعالم والخصائص الرئيسية التي تميز بها فكر الحصري التربوي عن سواه من المفكرين من خلال نظريته الى كل من المدرسة والبيت والمحيط الاجتماعي والعربي ؟

٤ - الى أي مدى استجاب فكر الحصري التربوي والثقافي لمتطلبات مجتمعه والعصر الذي وجد فيه ؟

٥ - ما جوانب القوة والضعف في افكاره التربوية ؟

النتائج التي توصل اليها الباحث :

أفضى تقويم الباحث لآراء الحصري التربوية من حيث مدى التزامها بواقع متطلبات المجتمع العربي ، ومن حيث مدى اتساقها مع النظريات التربوية المعاصرة ، ومن حيث مدى امكانية اسهام هذه الآراء في تحقيق أهداف المجتمع العربي ، أفضى ذلك بالباحث الى مجموعة من التوصيات والمقترحات الجديرة بالتأمل .

وافرد الباحث الفصل الثالث للدراسات السابقة والتعقيب عليها .

ويجيء الفصل الرابع ليعرض فيه الباحث الطريقة والإجراءات التي

اتخذها ليتوصل بها الى تحقيق الهدف من البحث ، وأما الفصل الخامس والآخر فهو المسرح الذي دارت عليه مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية ، ولا ينس الباحث أن يختم بحثه بمقترحات لأبحاث تالية - عليها تنير الطريق أمام الباحثين في هذا المجال - وبخلاصة البحث التي جاءت محكمة ومستوعبة لأهمية البحث والفروض وتحديد المصطلحات ، والطريقة والإجراءات والنتائج ومناقشتها ثم التعليق عليها .



## من أخبار الرابطة :

● لقامت الرابطة حفل تكريم لرئيسها الأستاذ محمود عبد العزيز يوسف بمناسبة اعارته للعمل بكلية التربية بدولة قطر ، واستقبال رئيسها الجديد الأستاذ محمود النبوى الشال .

● وقد حضر الحفل لفيف من الخريجين من بينهم : الأستاذ الدكتور محمد الهادى عفيفى عميد كلية التربية ، والأستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب رئيس تحرير صحيفة التربية ، والأستاذ عبد الرحمن محمود مدير عام التعليم الثانوى بالوزارة ... وقد كان حفلا تجلت فيه روح الأخوة والمحبة والوفاء .

● عقدت الرابطة ندوة حول « العلاقة بين التربية والفن » وقد شارك فيها كل من الأستاذ بدر الدين أبو غازى وزير الثقافة السابق ، والأستاذ عبد الغنى الشال عميد كلية التربية الفنية السابق والدكتور محمود قمبر ، والدكتور سيد صبحى المدرسان بكلية التربية بجامعة عين شمس . وقد حضرها عدد كبير من الخريجين .

---

رقم الإيداع بدار الكتب ١١٠

---

---

دار غريب للطباعة  
١٢ شارع نوبار ( لاطوغلى - القاهرة )  
تليفون : ٢٢٠٧٩





---

دار غريب للطباعة  
١٢ شارع نوبار ( لاخلوغلى - القاهرة )  
تليفون : ٢٢٠٧٩





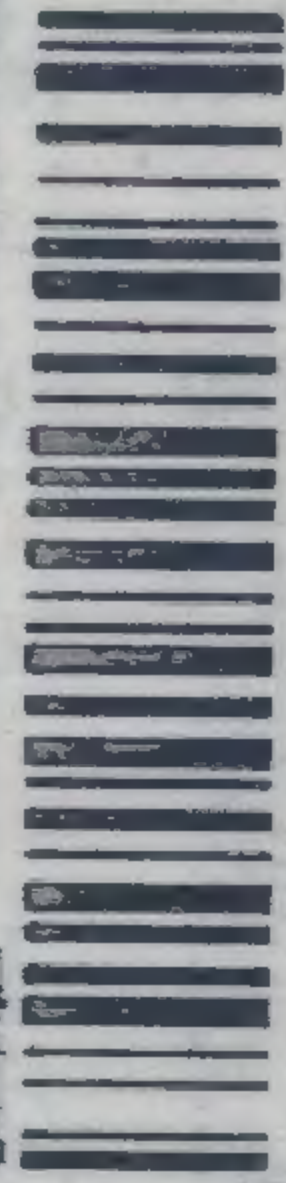








Bibliotheca Alexandrina



0536154